

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



LA FORMACION EN TEORIA CURRICULAR DENTRO DEL PLAN Y
LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 1984 DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACION PRIMARIA Y SUS REPERCUSIONES EN LAS
ACTITUDES HACIA LA PRACTICA DOCENTE

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTAN:

ESPINOZA ORDAZ GREGORIO ROGELIO

GARCIA CAMACHO LILIA ADRIANA

ROCHA SOTO JAQUELINE IRMA

ASESOR: MARIA ISABEL YSUNZA BREÑA

MEXICO, D.F.

1988

LA FORMACION EN TEORIA CURRICULAR DENTRO DEL PLAN Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 1984 DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA Y SUS REPERCUSIONES EN LAS ACTITUDES HACIA LA PRACTICA DOCENTE

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
PROBLEMA	
1.1 Antecedentes de Investigación.....	5
1.2 Planteamiento del Problema.....	19
1.3 Justificación.....	21
CAPITULO II	
MARCO DE REFERENCIA	
2.1 Escuela Nacional de Maestros.....	24
2.2 Antecedentes históricos de la Escuela Nacional de Maestros.....	26
2.3 Antecedentes históricos de los planes de estudio de Educación Normal.....	30
2.4 Plan de Estudios 1984.....	33
CAPITULO III	
MARCO TEORICO	
3.1 Práctica Docente.....	41
3.2 Práctica Docente referida a las fases del desarrollo curricular.....	46
3.3 La formación docente y su relación con la práctica.....	52

	Pág.
3.4 Articulación entre la actitud y la conducta.....	56
3.5 Caracterización de las actitudes objeto de estudio.....	61

CAPITULO IV

ANALISIS DE LAS ACTITUDES, CONTENIDOS Y COMPROBACION DE HIPOTESIS

4.1 Hipótesis.....	66
4.1.1 Hipótesis General.....	66
4.1.2 Hipótesis Particulares.....	67
4.2 Prueba de Hipótesis.....	69
4.2.1 Análisis de contenido.....	69
4.2.1.1 Identificación de Programas....	69
4.2.1.2 Análisis de la estructura de los programas.....	71
4.2.1.2.1 Análisis estructural de la parte común de los programas.....	72
4.2.1.2.2 Análisis de contenido de cada uno de los programas.....	82
4.2.1.3 Cuadro de Indicadores.....	112
4.2.1.4 Conclusiones.....	114
4.2.1.4.1 En relación a las actitudes.....	114
4.2.1.4.2 En relación a los contenidos.....	118
4.2.2 Estudio de las actitudes sobre la práctica docente.....	122
4.2.2.1 Elaboración del instrumento....	122
4.2.2.1.1 Cuadro de Indicadores.....	123
4.2.2.1.2 Confiabilidad.....	124
4.2.2.1.3 Validez.....	126
4.2.2.1.4 Organización, Codificación y Fundamentación del instrumento.....	127

4.2.2.1.5	Características del instrumento.....	133
4.2.2.2	Población y muestras.....	134
4.2.2.3	Aplicación del instrumento a estudiantes normalistas.....	135
4.2.2.3.1	Resultados.....	136
4.2.2.3.2	Interpretación de resultados.....	152
4.2.2.4	Aplicación del instrumento a maestros en servicio.....	155
4.2.2.4.1	Resultados.....	156
4.2.2.4.2	Interpretación de resultados.....	172
4.2.2.5	Análisis comparativo.....	174
CONCLUSIONES GENERALES.....		179
RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS.....		184
GLOSARIO.....		186
BIBLIOGRAFIA.....		190
ANEXO # 1.....		194
ANEXO # 2.....		200

INTRODUCCION

Reconstruir las inquietudes y los planteamientos iniciales que dieron origen y enfoque a nuestra línea de investigación no es tarea fácil; aquí convergen nuestra experiencia sobre la práctica docente en la educación primaria y la formación profesional que hemos recibido en la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual nos ha llevado a hacer una crítica al quehacer del maestro.

Estas dos variables (experiencia docente y formación profesional) nos han permitido realizar una reflexión crítica sobre el quehacer del maestro, encontrando que éste se efectúa de una manera acrítica y poco innovadora. Esto nos llevó a plantear nuestro objeto de estudio respecto al análisis de la formación en la educación normal que se lleva a cabo con el plan de estudios 1984 para indagar si los futuros docentes tendrán una actitud crítica e innovadora en el campo de la teoría y la práctica curricular.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo de tesis aborda la nueva orientación formativa que se pretende proporcionar al docente (ahora licenciado) de educación primaria y los efectos que pudiera tener sobre su misma práctica.

Precisado el problema de interés, en el primer capítulo procedimos a recuperar, en lo posible, las investigaciones y

las reflexiones que se habían elaborado en relación con el -- problema de la formación y la práctica docente. El contar -- con un panorama general sobre el tema nos permitió delimitar -- nuestro objeto de estudio, por lo que también en este primer -- capítulo se plantea el problema específico de interés así co -- mo su justificación.

En el segundo capítulo se historiza y caracteriza el campo de la realidad donde se sitúa el objeto de estudio (la Escuela Nacional de Maestros y la propuesta curricular para la educación normal).

El tercer capítulo trata de un desarrollo teórico donde se conceptualizan las categorías imbricadas en el problema, -- tales como: práctica docente, desarrollo curricular, forma --- ción docente, relación entre actitud y conducta así como la -- caracterización de las actitudes objeto de estudio.

Enseguida se plantea el capítulo cuarto en donde se presenta la metodología seguida durante la investigación (que es de tipo exploratorio). Como primer punto, se parte de las hi pótesis que sustenta este trabajo; enseguida se lleva a cabo un análisis de contenido de los programas pertenecientes a la línea de formación pedagógica de la propuesta curricular de -- educación normal con la finalidad de detectar las actitudes -- que se desean formar.

En este mismo capítulo se presenta el procedimiento seguido para la elaboración del instrumento (encuesta) utilizado en el trabajo de campo, así como las poblaciones a que está dirigida esta investigación y las muestras a las que se aplicó dicho instrumento. Se presentan también los resultados de la aplicación y su respectiva interpretación, y un análisis comparativo entre las muestras.

Finalmente, presentamos las conclusiones generales de la tesis y algunas recomendaciones que se podrían abordar en subsecuentes investigaciones.

Se incluyen tres apartados finales en donde se presentan respectivamente la bibliografía que apoya esta investigación, así como un glosario de términos básicos y anexos.

Consideramos que este trabajo de tesis constituye un avance en el análisis de la formación del Licenciado en Educación Primaria, aclarando que con este trabajo se abre el camino a nuevas investigaciones.

CAPITULO I

PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

La educación normal en México vive actualmente un periodo de cambios y transformaciones con el intento de ajustar -- sus estructuras fundamentales, sus objetivos, sus técnicas, -- sus metodologías y sus instrumentos, a las exigencias que a -- cada momento los cambios sociales y culturales le plantean.

Estas modificaciones a la educación normal se han realizado con el propósito de formar profesionales de la educación (Licenciados en educación primaria) que rebasen el marco restringido de la pedagogía tradicional; esta reestructuración -- curricular ha sido producto, entre otras cosas, de la necesidad de preparar docentes investigadores que reflexionen sobre la base de lo que es su propia práctica profesional,⁽¹⁾ de tal forma que se propicie una práctica docente diferente donde el maestro esté abierto al cambio y rechace una escuela pasiva y conformista, con tendencias autoritarias; además que conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno complejo que no es compatible con una concepción docente tradicional.

En la presente tesis se parte de la polémica y las reflexiones con respecto a la modificación del plan de estudios para la formación del docente de educación primaria.

(1) S.E.P. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México, S.E.P., 1984, 85 p.

Con el propósito de introducirnos al panorama de las investigaciones que se han realizado en el ámbito de la educación normal para maestros de educación primaria, encontramos a Lacey, que plantea una discontinuidad entre la formación y la práctica docente, es decir:

"Las actitudes de los maestros principiantes sufren cambios-- dramáticos en la medida en que éstos se van estableciendo en la profesión; dejan los ideales liberales de su vida estudiantil y adoptan las pautas tradicionales características de muchas escuelas...".⁽²⁾

Mardle y Walker examinan críticamente el proceso de socialización del maestro a lo largo de su experiencia como estudiante y señalan la existencia de un currículum oculto⁽³⁾ - que introyecta valores y actitudes que van configurando una axiología, la cual está en correspondencia con el sistema vigente." ... dentro de los ámbitos educativos (o es más en cualquier esfera de la vida social) existe algún tipo de mensaje o currículum oculto, a través del cual uno aprende qué comportamiento es o no aceptable y qué cosas conducen a recompensas o bien a sanciones ... el hecho de estar expuestos-- continuamente a ese currículum oculto de la escuela, a sus --

(2) LACEY. Citado en Mardle y Walker. "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: Antología preparada por Elsie Rockwell: Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito - - S.E.P. México, 1985, p.p. 23-26.

(3) Consúltese glosario.

prácticas y a los presupuestos del sentido común que las justifican constituye la parte medular (...)"⁽⁴⁾ de la formación de los docentes.

En base a lo anterior, los autores hacen mención al currículum formal⁽⁵⁾ y al oculto con el propósito de destacar el peso que tiene cada uno de ellos en la determinación de la práctica; así, sugieren que lo fundamental en la formación del docente lo constituye el currículum oculto.

Apoyando la hipótesis de la discontinuidad entre la formación docente y la práctica, se ha investigado el quehacer del docente en servicio al interior del aula con la finalidad de proponer alternativas para elevar la calidad de la educación en la escuela primaria.⁽⁶⁾ En ese campo, se investiga a profesores en activo tanto del medio rural como del urbano con el propósito de dilucidar la correspondencia entre la formación recibida y la práctica ejercida, sobre la base de la opinión del propio docente estudiado. La investigación concluye que la formación recibida es parcialmente irrelevante para el quehacer docente, y se infiere que el modelo de docencia impartido en la escuela normal no se ajusta a la práctica

(4) MARDLE y WALKER. "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: Antología preparada por E. Rockwell: Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito - S.E.P. México, 1985, p. 25.

(5) Consúltese glosario.

(6) WEITZNER de Shwedel, E.J. Una caracterización de los maestros de primaria. México, ISEAC. 1983.

docente que requiere la educación primaria mexicana.

En otros trabajos se ha intentado determinar qué tanto el docente en servicio adopta el discurso normativo del deber ser del profesor de educación primaria.⁽⁷⁾ Para ello se toma en consideración a maestros de medios socio-económicos diferentes y de escuelas primarias con organización escolar diversa, es decir, de estructura completa, incompleta y unitaria.

Los resultados indican que los docentes que tienen más asimilada la normatividad oficial son los que trabajan en el medio urbano, mismos que pertenecen a las escuelas de organización completa, debido probablemente, a que dichos profesores tienen geográfica y socialmente mayor acceso a los círculos y medios que manejan dicho discurso. Esto implica que el eficientismo es mayor también en dicho medio, es decir, si la práctica del maestro que labora en el medio urbano corresponde con el discurso normativo, entonces los objetivos del plan y programas de estudio de educación primaria se logran con mayor eficiencia en las escuelas de dicho medio.

Respecto al problema de la eficiencia en la escuela, la S.E.P. la entiende en términos de:

(7) MARTINEZ Sánchez, Jorge. Políticas para incrementar la eficiencia del sistema educativo a nivel primaria. México. S.E.P. 1982, 303 p.

"La relación existente entre el grado en que dicho sistema logra los objetivos que se propone, y el volumen de los recursos dedicados a alcanzar estos propósitos".⁽⁸⁾

En la investigación citada, se intenta determinar cómo mejorar la eficiencia de la escuela primaria. Para ello se señala como indispensable la canalización de los recursos humanos, técnicos, didácticos y financieros hacia las regiones y sectores sociales que presentan problemas educativos de mayor magnitud. Y se propone un programa de acción encaminado a preparar especialistas que sirvan de apoyo a la práctica docente.

La S.E.P. también aborda el problema del eficientismo y su análisis dentro de las escuelas ubicadas en el medio rural.⁽⁹⁾ En dicho estudio, se afirma que la práctica docente en el campo está muy lejos de ser la que promueva un rendimiento académico en el alumno de primaria que permita lograr los objetivos propuestos para dicho nivel, debido a que la formación que recibe el profesor no le permite adaptarse a las cambiantes condiciones de trabajo en el medio rural. Esto sirve como punto de partida para indicar la necesidad de realizar una revisión del currículum de la educación normal con la finalidad de proporcionar a los normalistas elementos que les faciliten su labor educativa en cualquier medio socio-económico.

(8) Ibid. p. 36.

(9) MUÑOZ Izquierdo, Carlos. Empleo en el sector educativo: personal docente en el nivel básico. México. S.E.P. 1982, 272 p.

En esta medida, se propone como otra acción para mejorar la práctica docente en el medio rural el apoyo de especialistas que asesoren al maestro en su quehacer colaborando en la planificación de la docencia, o bien participando en el desarrollo, instrumentación y aplicación de metodologías adecuadas para el desempeño del docente.

En estudios recientes derivados de la discusión sobre la nueva propuesta curricular para la educación normal se vislumbra una transformación del quehacer docente en la escuela primaria.

Un ejemplo es el trabajo realizado por Aurora Elizondo,⁽¹⁰⁾ que aborda el tema planteando la discusión de una serie de nociones con el propósito de reconceptualizar la práctica docente al interior del aula y ubicándola en dos dimensiones:

- a) La institución escolar. Esta cumple una función básica, que es la de socializar al alumno por medio de su agente directo: el profesor, al que se le asigna la posesión de un saber y un poder que se concretiza en el trabajo con sus alumnos.
- b) El plan de estudios. Aquí quedan determinados los contenidos

(10) ELIZONDO H., A. Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes. En: Cero en conducta. # 8. México. 1986.

dos y las conductas a enseñar; los primeros son elaborados por especialistas de las distintas disciplinas a tratar -- por el docente, y las segundas, son incluidas por parte de psicólogos y pedagogos quienes a fin de cuentas son los -- que señalan las conductas que deben ser aprendidas.

De los dos planos anteriores, se deriva que la función-- docente tiene como principal tarea seguir dichos ordenamien-- tos y aplicar en el aula la propuesta curricular con base en su propia experiencia, misma que no es recuperada ni hecha -- teoría. Elizondo concluye con la propuesta de que para la -- transformación de la práctica docente es necesario:

- a) Reconsiderar las relaciones que se dan al interior del aula, pero con su previo reconocimiento por parte del profesor.
- b) Redefinir la función y las tareas de la institución escolar en la que se enmarca la función del docente.

Otro artículo en el que se analiza la reforma a la educación normal es el realizado por María Eugenia Toledo y en el que hace un análisis crítico de dicha reforma, que se propone la formación de docentes-investigadores que estarían involucrados en la reflexión sobre su práctica de tal modo que aporten soluciones a la problemática educativa que se presenta al interior del aula.

Toledo señala algunos obstáculos que están presentes en la educación primaria y que se oponen a la concreción de los objetivos de la reforma, tales como:

- a) La situación real del profesor en cuanto al tiempo disponible para la realización de sus actividades.
- b) La ausencia de participación del maestro de educación primaria en el cambio estructural del plan y/o programas de estudio vigentes, pues sólo se limita al cumplimiento de los objetivos señalados para el nivel educativo, contando para ello con el llamado avance programático.
- c) La simulación de la discusión de los programas entre los especialistas y los profesores, ya que los últimos únicamente los legitiman y los primeros los elaboran.

A partir de los planteamientos anteriores, la profesora Toledo propone lo siguiente:

"Es importante que los especialistas se salgan del juego de la imposición e intenten construir, no para los profesores sino con ellos, tanto la reflexión teórica como la práctica permanente. También es necesario buscar mecanismos y formas de negociación que permitan que los tiempos institucionales y los proyectos políticos sean compatibles con las posibilidades reales de los maestros. Es necesaria la organización del magisterio en torno a un proyecto político-pedagógico que recoja sus aspiraciones y experiencias como gremio,--

tanto en su relación institucional, laboral y académica como en su relación sindical, reivindicativa y política".⁽¹¹⁾

Sobre el problema de la participación reducida del docente de educación primaria en la elaboración de planes y programas de estudio, Elizabeth Eddy menciona que el profesor es actualmente sólo un técnico educativo cuya función es esperar una propuesta curricular que es elaborada por especialistas; pues señala que:

"En la escuela moderna, la planeación de la enseñanza formal está cada vez más en manos de aquellos que se encuentran lejos de la realidad del aula. La imagen común del maestro como quien planea y determina las lecciones que ha de enseñar sólo es correcta en un sentido muy limitado. Más bien, los maestros son técnicos educativos que deben implantar la presentación de un currículum que otros han definido como valioso para el niño En el sistema educativo mismo, los maestros rara vez participan en la definición oficial del currículum o en la secuencia y forma en que éste debe presentarse. Más bien se espera que sigan los lineamientos proporcionados por las autoridades supervisoras".⁽¹²⁾

Por su parte, Laura Sánchez R., hace una crítica a los programas de actualización o especialización del docente que-

(11) TOLEDO H., Ma. E. La reforma a la educación normal y la participación magisterial. En: Cero en conducta # 8. México. 1986. p. 13.

(12) EDDY, E. La iniciación en la burocracia. En: Antología preparada por E. Rockwell: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito - S.E.P. México, 1985. pp. 74-77. p. 74.

consideran que la mera adquisición de contenidos equivale a una mejor formación docente. Destaca que, aun cuando es importante una preparación en teoría educativa, es igualmente importante:

"...analizar y trabajar el significado mismo del ejercicio docente. Esto supone poner en juego contenidos teóricos que permitan reconcebir su práctica docente, pero también aproximarse a un ejercicio diferente, a través de su misma experiencia como estudiante-docente".⁽¹³⁾

Un problema más que ha enfrentado la puesta en marcha del plan de estudios 1984 de la educación normal, es su operativización dentro de la institución formadora de maestros y es analizado por Ramiro Reyes E. Su análisis se dirige hacia la relación entre dicha operativización y el papel tradicional del profesor de educación normal. Parte del hecho de que, por un lado, los maestros responsables directos de la aplicación del plan de estudios no participaron en la elaboración de la propuesta curricular de tal modo que no tienen claridad sobre el docente que se pretende formar. A ello se agrega el problema de que los docentes formadores de maestros no tengan definido cuál será su papel como tales; resultando así la posibilidad de una contradicción entre lo que es la planeación curricular y la aplicación de la propuesta curricular en la es

(13) SANCHEZ R., L. Hacia dónde dirigir la transformación del ejercicio docente. En: Cero en conducta # 8. México. 1986. p. 20.

cuela normal.

Reyes Esparza enfatiza la necesidad de una vinculación--
real entre lo que se enseña y cómo se da esa enseñanza a los--
estudiantes normalistas, pues señala:

"...en el caso de los maestros en formación, la influencia de la acción docente de sus profesores es determinante, pues el normalista espera encontrar profesionales que le enseñen cómo ser un buen maestro, y cuando encuentra una explicación y vivencia coherentes..., ratificar una concepción de cómo debe-- ser el maestro y valorar cómo una cosa es lo que se dice -que finalmente es discurso- y otra, que es lo realmente importante, lo que se hace al frente de un grupo".⁽¹⁴⁾

A ello se agrega el señalamiento que hace Furlán:

"...el trabajo educativo ... implica una posición consistente por parte del maestro, en el discurso y en la acción. Lo que cada profesor piensa acerca del currículo, lo explícite o no, resulta percibido por los estudiantes a través de una multiplicidad de evidencias".⁽¹⁵⁾

Del análisis de las propuestas en el plan de estudios para la educación normal, Reyes Esparza formula interrogantes-- acerca de los cambios que tienen que vivir las escuelas norma

(14) REYES E., Ramiro. Nuevas necesidades en la formación de maestros. En: Cero en conducta # 8. México. 1986. p. 30.

(15) FURLAN. El currículum vivido y el currículum pensado. p. 116.

les para albergar la nueva concepción de la formación docente. Estas preguntas son: ¿la preparación del docente de primaria tendrá lugar dentro de la escuela normal o será sobre la base del análisis de su propia práctica? y, ¿será capaz el nuevo docente de superar las influencias del ambiente tradicionalista del ejercicio profesional dominante? .(16)

A partir de los resultados arrojados por los estudios -- mencionados, cabe resaltar los factores que los distintos autores enfatizan como determinantes o, al menos, relevantes en la práctica del docente. (17)

a) Por una parte, se analiza el papel de la formación del docente sobre el ejercicio y la práctica real. Autores como Mardle y Walker resaltan el problema de la discontinuidad o incongruencia que existe entre formación y práctica, aun que esta acusación se refiere, fundamentalmente, a la formación que podemos llamar explícita o formal del contenido de los planes y programas de estudio que se utilizan para la preparación de profesores de educación primaria.

Existe, sin embargo, otra dimensión de la formación de profesores, no por obscura menos relevante que la anterior.-- Nos referimos a los aspectos ocultos o implícitos que sub-

(16) REYES E., R. Op. cit. p. 31.

(17) El concepto de práctica docente que en este trabajo se va a utilizarse explícita en el marco teórico.

yacen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en la formación de profesores sino en todo nivel educativo.

Sobre este problema de la formación, la S.E.P., preocupada por la eficiencia en la escuela primaria, sostiene que la formación que recibe el estudiante normalista no le permite lograr los objetivos propuestos para el nivel y propone repetidas veces el apoyo de especialistas como asesores -- del maestro.

- b) Por otra parte, cada vez resulta más importante el análisis de otros factores que, independientemente de la formación recibida por un profesor, afectan en mayor o menor -- grado su práctica profesional y las posibilidades reales -- de cambio. El estudio de estos aspectos ha ido cobrando -- importancia a partir de las críticas, los análisis y las -- propuestas derivadas de la reciente modificación del plan -- de estudios.

Elizondo destaca el papel del factor institucional en -- cuanto a la realización o transformación de la práctica docente vigente, señalando que aun cuando la nueva propuesta curricular para la educación normal deja ver una transformación en la propia práctica del docente, ésta debe ser vinculada a la institución de tal modo que la escuela reformule su función y se desmitifique tanto a ella como al maestro como poseedores -- de toda la verdad y de toda la autoridad. De esta manera Eli

zondo resalta el valor de la influencia institucional sobre la práctica docente.

Por su parte, otros autores critican los enfoques que tradicionalmente han prevalecido en la formación del magisterio y que conciben esta formación como un problema de teorización (Toledo) o como mera acumulación de nuevos contenidos (Sánchez) y que no toman en cuenta la reflexión sobre la práctica docente real de los maestros, en condiciones social e históricamente determinadas.

Este tipo de estudios enriquece el análisis de la práctica docente sin olvidar el papel del elemento formativo que mencionamos en el apartado anterior. Por ejemplo, Reyes Esparza regresa a la consideración sobre los aspectos "implícitos" de la formación de profesores y esclarece la importancia de tomar en cuenta al profesor de la escuela normal, ya que sin la transformación de su práctica se verá imposibilitado para participar en la formación del nuevo docente debido a que el estudiante normalista ve en su profesión el modelo de lo que él deberá ser.

En síntesis, existen diferentes factores que influyen, de alguna o de otra manera, en la práctica docente. En este trabajo, nos preocuparemos fundamentalmente, por los siguientes:

- a) La formación del profesor en sus dos dimensiones, el currículum formal y el currículum oculto. El primero tiene que ver con los objetivos, actividades y formas de evaluar que se incluyen en los programas así como los señalamientos -- formales del plan de estudios; el segundo contiene los valores y actitudes que subyacen a la dimensión formal de -- los planes y programas de estudio. Es a partir de esta doble formación que los maestros obtienen los elementos "necesarios" para su quehacer docente.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas a los que se enfrenta el sistema -- educativo nacional es la casi nula participación del maestro -- en la elaboración de planes y programas de estudio de educa-- ción primaria, así como la forma acrítica en que el profesor -- realiza la operación curricular en el aula. Desde nuestro -- punto de vista, estas dificultades se deben en gran medida a -- la insuficiente o deficiente formación teórica y práctica, -- fundamentalmente en el campo del currículum.

En este trabajo desarrollaremos nuestra idea de que la -- falta de una posición crítica en los docentes en servicio se -- debe a dos cosas:

- a) A que el sistema educativo vigente es muy restrictivo en cuanto a las posibilidades de acción del maestro en servicio con respecto a la elaboración y operación de planes y programas de estudio de educación primaria.
- b) A que la formación recibida en la escuela normal, hasta antes de 1984, no contempla la problemática del desarrollo curricular, en su totalidad.

Apartir de 1984, la S.E.P. considera la necesidad de propiciar una participación más activa del docente dentro de la labor educativa. En función de este planteamiento, se elabora una nueva propuesta curricular para la educación normal, otorgándosele a ésta el grado académico de licenciatura.

Uno de los propósitos fundamentales del plan de estudios 1984, es el siguiente:

"... La preparación de docentes investigadores que posean capacidad crítica para reflexionar sobre la base del desarrollo de su propia práctica".⁽¹⁸⁾

Partiendo de lo anterior y bajo la premisa de que toda formación educativa produce algunos efectos sobre la práctica respectiva, a esta tesis se le da un doble propósito:

(18) S.E.P. Op. cit. p. 13.

- 1) Conocer la formación de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria dentro de la escuela normal, con el fin de determinar si existe o no correspondencia entre lo formulado en el plan de estudios y la formación recibida.
- 2) Identificar los posibles efectos que puede tener esta formación en la futura práctica docente, se intentará inferir si los futuros docentes estarán posibilitados para diagnosticar, planear, operar y evaluar de manera innovadora y -- crítica los programas de educación primaria.

Nos referimos en este punto al análisis de las habilidades que se pretenden formar a partir de la propuesta curricular y su relación con las actitudes que los alumnos tienen hacia su futura práctica docente.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Se ha tomado como objeto de estudio la formación de los normalistas en teoría y práctica curricular⁽¹⁹⁾ y las posibles consecuencias de esta formación hacia la práctica docente bajo

(19) Pues la teoría curricular es el campo de conocimiento que da cuenta-- de las cuatro fases del desarrollo curricular.

las siguientes consideraciones:

- 1) Que la práctica docente es delimitada aquí a las fases del diagnóstico, la planeación, la operación y la evaluación - que el docente hace de la propuesta curricular de educación primaria. Porque hemos considerado, sobre la base de la - experiencia docente y nuestra formación en la UPN, que dichos aspectos de la práctica docente no aparecen de manera consciente en el maestro. Además de que tienen un papel-- determinante en la función del profesor.
- 2) Que el docente de educación primaria en servicio no tiene- participación relevante en la elaboración de los planes y - programas de estudio.
- 3) Que la aplicación que hace el profesor en servicio de la-- propuesta curricular se efectúa en forma lineal y rígida, - es decir, se lleva a cabo de una manera acrítica ante la-- imposición del contenido de los programas; de ahí que re-- sulte de sumo interés investigar si los futuros docentes-- tendrán un mayor nivel de crítica y de participación en su labor educativa en dicho campo.
- 4) Que no existen investigaciones suficientes en el área del- currículum relativas a la formación del docente de educa-- ción primaria. (20)

(20) GLAZMAN R. y FIGUEROA M. Panorámica de la investigación sobre desa-- rrollo curricular. En: Documentos Base (Congreso Nacional de Inves-- tigación Educativa). México, 1981.

CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

125865

2.1 ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

La Escuela Nacional de Maestros se encuentra inmersa en el sistema nacional de formación de docentes y es conjuntamente con las Normales de Educación Básica, las Normales Superiores y la Universidad Pedagógica Nacional, fundamental para el sistema educativo mexicano; pues es ahí donde se preparan parte de sus principales agentes, es decir, los docentes de educación primaria.

De las instituciones antes mencionadas, solamente nos interesa analizar las Escuelas Normales de Educación Básica y en particular la Escuela Nacional de Maestros por ser en este espacio de formación donde se desarrolla nuestro objeto de estudio.

El marco legal que sirve de sostén a la Escuela Nacional de Maestros, se encuentra en los siguientes documentos:

- a) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- b) Ley Federal de Educación.
- c) Ley para la Coordinación de Educación Superior.
- d) Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.
- e) Reglamento interior de la S.E.P.
- f) Reglamento del Consejo Técnico Consultivo de la Escuela Normal de Maestros.
- g) Reglamento de las Condiciones Generales del Trabajo del Per

sonal de la S.E.P.

- h) Plan Nacional de Desarrollo, en lo que respecta al fortalecimiento de la calidad académica, formación, superación y actualización del magisterio y reorganización de la educación normal.
- i) Acuerdo del 22 de marzo de 1984 publicado en el Diario Oficial de la Federación.

La educación nacional se desarrolla con base en los lineamientos jurídicos establecidos en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos y de manera particular en los artículos 3º, 31, 73 (fracción XXV) y 123 (fracción XII) así como en la Ley Federal de Educación, que a través de su articulado establece las bases sobre las cuales habrá de realizarse la labor educativa.

En relación con la educación normal, el artículo tercero constitucional establece que es el Estado el encargado de orientar, organizar, controlar y supervisar la educación normal, así como de otorgar la autorización a los particulares para establecer instituciones de este tipo. Por su parte la Ley Federal de Educación en su artículo 18, de manera específica señala que en el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades.

2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

La formación de maestros tiene sus antecedentes en la -- época prehispánica, se acentúa durante la colonia y empieza a sistematizarse a principios del México independiente. A principios del siglo XIX se funda la Escuela Lancasteriana, con-- la finalidad de impartir la educación "de primeras letras" mediante el "sistema mutuo" que consistía en preparar a los --- alumnos más sobresalientes para que ellos se encargaran de impartir la clase. Es por esto que podemos decir que es ahí -- cuando se inicia la formación de profesores.

En 1824 se inaugura la primera escuela para profesores - en la ciudad de Oaxaca y en 1825 la de Zacatecas.

La creación de escuelas normales recibe su impulso definitivo con las ideas liberales y de reforma que se consolidan en la segunda mitad del siglo XIX. Posteriormente surgen --- otras escuelas motivadas por la expedición de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal, en el año de 1867, en la que se determinaron los principios políticos y pedagógicos de la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción-primaria así como el laicismo en toda la enseñanza.

Durante el porfiriato, la política general se encaminaba hacia el ideal del orden y progreso para pacificar el país.--

Con el objeto de lograr dicho propósito, se pensó en la educación positivista, la cual había sido introducida en México -- por Gabino Barreda en 1867. Gabino Barreda como discípulo de Augusto Comte, transmite a nuestro país la filosofía positivista, misma que prolifera por intermedio de la "sociedad positivista de México", a cuyo grupo se incorporó una personalidad relevante de la educación: Ignacio Ramírez.

Para realizar el esquema de Barreda era necesario que la educación se iniciase desde la primaria y que todos los mexicanos asistieran a la escuela para ser ordenados; por tanto -- la instrucción primaria debería ser obligatoria. Esta obligatoriedad de la instrucción requería no sólo de planteles adecuados para impartirla, sino también maestros preparados dentro de la ideología positivista, con el objeto de establecer una unificación dentro del magisterio y en la enseñanza misma.

Es precisamente en este marco donde surge en 1887 la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la ciudad de México como un reflejo de ideas y necesidades científicas con un objetivo liberal preciso: "... El de establecer -- una educación laica y científica, acorde con los intereses e ideología de la nueva clase social emergente".

Ya para la última década del siglo XIX se adoptaron definitivamente las ideas liberales, ya que en la sociedad mexicana había aparecido una nueva realidad económica social: el ca

pitalismo dependiente.

Dueña de la situación, la burguesía se dispuso a reorientar la educación para sus propios intereses específicos, pues necesitaba formar hombres más activos y prácticos por lo que se llevaron a cabo nuevas formas de educación y se hizo extensiva a más personas. Las guerras intervencionistas en México del siglo XIX dejaron una secuela de rencores, pobreza e ignorancia de grandes dimensiones; esto, unido a la creciente inconformidad del pueblo mexicano en contra de Porfirio Díaz, dio como resultado una nueva guerra civil llamada Revolución.

La Revolución Mexicana de 1910 no logró romper las estructuras económicas de operación del capitalismo incipiente, simplemente las ajustó; sin embargo, dejó algunas normas como los artículos constitucionales 3°, 27 y 123, que conjuntamente con otros mecanismos permitirían más tarde el control político del país.

En 1925 se fusionaron en una sola las tres escuelas normales que existían en el país, teniendo como sede el Distrito Federal: la Escuela Nacional de Maestros con la cual principia una nueva etapa en la formación de profesores. En 1927 se funda la Sociedad de Investigaciones Pedagógicas, que de investigadora no tuvo más que el nombre y a la Escuela Nacional de Maestros la convierten en campo fértil de metodologías educativas norteamericanas, porque es la base técnica para el --

trabajo educativo de la escuela activa.

En un periodo de siete años, de 1928 a 1935, hubo una crisis de dirección en la Escuela Nacional de Maestros motivada por causas políticas; algunos directores duraban poco tiempo en sus puestos, otros pasaban a ser funcionarios de la S.E.P.; en fin, no hubo continuidad administrativa-docente, con la consecuente desorganización de la institución. Más tarde, en 1942, el Licenciado Octavio Vejar Vázquez, Secretario de Educación Pública, desintegra la Escuela Nacional de Maestros quedando la Normal para Señoritas en el edificio de Santo Tomás y la Normal para Maestros en un edificio de la población de Santa Catarina. En esta misma fecha se determinó que los planes de estudio debían ser los mismos para las normales urbanas y rurales; la única diferencia radicaría en el estudio del medio socio-económico respectivo.

En 1946 el doctor Jaime Torres Bodet, siendo Secretario de Educación Pública, impulsa una construcción específicamente para la Escuela Nacional de Maestros. En 1947 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal y es aquí cuando se separa la Normal de Educadoras de la Escuela Nacional de Maestros.

El periodo 1935-1947 tiene dos momentos sobresalientes: primero es que el contenido pedagógico se define dentro de los marcos educacionales de la escuela activa; el segundo en-

el cual se dogmatiza el estado mexicano influido por las ideas sociales-nacionalistas del cardenismo que trataba de liberarse de la influencia pedagógica norteamericana.

Debido a que en las décadas de los 50's y 60's se masifica la educación normal, el director de la E.N.M. en 1964 da carácter de obligatoriedad a las pruebas de admisión, limitándose así el número de alumnos de nuevo ingreso. Es necesario señalar que la característica principal de la Escuela Nacional de Maestros hasta 1968 fue la existencia de conflictos internos que se generalizaron con el movimiento estudiantil de ese año. Junto a esos problemas encontramos una tendencia constante a las reformas de planes de estudio en los años de 1969, 1972, 1975.

2.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN NORMAL

Los maestros de educación primaria que ejercen hoy en el sistema educativo nacional son egresados de planes de estudio diferentes que corresponden a los años de 1945, 1969, 1972 y 1975, sin contar con las adecuaciones menores que de un año a otro se van produciendo.

Las modificaciones que han sido enumeradas se produjeron por las siguientes razones:

Modificación de 1945. Se modifica el artículo tercero-- constitucional por lo que se suprime la orientación socialis-- ta de la educación existente desde 1934. Se introducen los-- principios de la escuela activa como base didáctica esencial-- y se modifican, consecuentemente, los planes de educación pri-- maria.

Modificación de 1969. Las modificaciones que se produ-- cen en este año son sustanciales, a saber: se separa la ense-- ñanza normal del ciclo medio básico y se define legalmente co-- mo educación superior; se le agrega un año más al ciclo profe-- sional estableciéndose en cuatro años. El diseño curricular-- aceptado pretende satisfacer simultáneamente las exigencias - del bachillerato en general.

Modificación de 1972. Como consecuencia de la Reforma-- Educativa y con base a los acuerdos de Chetumal, se establece en el currículum de primaria una clara tendencia hacia la con-- centración de áreas, la introducción de procedimientos induc-- tivos, la reducción de la información, aumento de la forma--- ción metodológica y, por último, la orientación hacia el mane-- jo del método científico.

En el sexenio 1970-76 se formulan dos cambios en la pro-

puesta curricular para la educación normal. El primero de -- ellos en 1972 como resultado de la Reforma Educativa y de la propuesta que hizo el S.N.T.E. para que se elaborara un nuevo plan de estudios que proporcionara tanto un título profesio-- nal como un certificado de bachillerato que permitiera a los egresados incorporarse a instituciones de educación universi-- taria o técnica.

Tres años después surgió un nuevo plan debido a la nece-- sidad de ajustar la educación normal a los cambios de la edu-- cación primaria.

En 1977 se plantea una reestructuración del plan 1975, - el cual se formuló en torno a campos de estudio equivalentes-- a los de primaria. Sin embargo, para que se pudiera implan-- tar era necesario que el personal docente de las escuelas nor-- males impartiera los conocimientos teóricos y prácticos, orga-- nizados por áreas, y que conociera la didáctica aplicable a-- cada grado de la escuela primaria en cada uno de los campos de estudio del plan; estos requerimientos significaron un fuerte obstáculo pues la escuela normal contaba con docentes de asig-- natura y profesores de didáctica que manejaban las técnicas-- de enseñanza, mas no el contenido de las materias.

Los constantes cambios en los planes de estudio de educación normal provocaron que simultáneamente existieran planes diferentes: el de 1969 funcionó hasta el ciclo 1974-75; el plan 1972, a partir de ese año hasta 1977-78; el plan 1975 hasta 1977, año en que se reestructura.

Dentro de este contexto se originó un gran problema relativo a la elaboración de nuevos contenidos programáticos para todas las materias de cada nuevo plan. En esta tarea no participaban los maestros de las escuelas normales sino el C.N.T.E., cuyo personal no acababa de elaborar todos los programas de un plan cuando tenía ya que diseñar los programas para el nuevo plan de estudios. Esto se tradujo, en que, las nuevas orientaciones de los planes de estudio se quedaron sólo a nivel de declaraciones generales y de cambios formales, por lo que consideramos que en las escuelas normales se perpetúan prácticas de enseñanza que supuestamente han sido superadas.

2.4 PLAN DE ESTUDIOS 1984

En el año de 1984 se introduce en la educación normal una nueva propuesta curricular con la cual se busca superar algunas de las deficiencias que existen en la educación prima

ria ya que plantea la necesidad de formar individuos de manera integral. La educación, se dice, ha tenido saltos gigantes que llevan a reconsiderar el modelo académico tradicional que ha tenido la formación de docentes; conceptualizada ésta ya no como una simple transmisión y recepción de conocimientos, sino más bien, como una construcción en donde participen de una manera activa tanto el docente como el alumno.

El diseño curricular de la Licenciatura en Educación Primaria para la enseñanza normal se inscribe como una más de las acciones que el gobierno realizó en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, en vías de lograr la reestructuración del subsistema de formación de los profesionales de la educación. Esta reestructuración surge, por una parte, para elevar la calidad de la educación impartida en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional y, por otra, para dar coherencia académica y organizativa a las licenciaturas en educación ofrecidas en diversas instituciones del país. El nuevo plan de estudios tiene como requisito el bachillerato, lo que revaloriza académica y socialmente la profesión del magisterio.

La propuesta curricular para la educación normal presenta dos grandes áreas de formación: una general, de tronco común para las licenciaturas en educación y otra, específica, según el nivel educativo en el cual se ejercerá la docencia.

El área general está integrada por tres líneas de formación: social, psicológica y pedagógica.

La línea de formación social,⁽²¹⁾ pretende formar en el futuro profesor una concepción objetiva de los hechos y los fenómenos de la sociedad, así como sentar las bases para formar maestros que sean conscientes de la situación económica, política y social del país. Esta línea es determinante para comprender la función social y los alcances de la educación, así como para concebir a la escuela como una institución que participa en forma relevante en los cambios sociales. En conclusión, esta línea pretende hacer del egresado un sujeto provisto de los elementos que posibiliten el análisis y la reflexión sobre los acontecimientos de la sociedad mexicana y sus repercusiones en la educación.

Una segunda línea de formación, la psicológica,⁽²²⁾ abarca la problemática y las condiciones que se presentan en el aula, pero abordadas desde las aportaciones de la psicología. Esta línea se divide en cuatro ejes de trabajo:

- a) Los procesos de socialización.
- b) Los procesos y aspectos del desarrollo infantil.
- c) Las metodologías de la enseñanza y del aprendizaje.

(21) S.E.P. Op. cit. p. 39.

(22) Ibid. p. 49.

d) Los procesos y la dinámica del grupo escolar.

La tercera línea de formación, la pedagógica,⁽²³⁾ tiene como objetivo fundamental, el desarrollo de una conciencia crítica sobre el fenómeno educativo; entendido éste como fenómeno social. La pedagogía a su vez, es concebida en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica, con el propósito de relacionar dialécticamente la praxis educativa con las teorías que la sustentan.

Dentro de los contenidos de esta línea se encuentran el curso de diseño curricular, que tiene como fundamento la revisión de los supuestos teórico-metodológicos de la planeación educativa tanto a nivel institucional como de la especificidad de la práctica docente con miras a que el maestro interprete y opere planes y programas de estudio en una forma dinámica y participativa.

Los dos cursos de observación de la práctica educativa, se relacionan con los dos cursos de teoría educativa, que dan cuenta de los fundamentos epistemológicos, de los valores y los fines de la educación.

Los contenidos curriculares anteriores se recuperan y dan sustento a los siguientes dos cursos de investigación edu

(23) Ibid. p. 45.

cativa que, en esencia, se dice habrán de proporcionar a los futuros licenciados los instrumentos conceptuales que se aplicarán en el curso de introducción al laboratorio de docencia y al laboratorio de docencia propiamente dicho, relacionándolos con los de tecnología educativa; es decir, se mantiene el criterio de problematización de la realidad con la introducción de la reflexión teórica y metodológica a partir de problemas específicos y la búsqueda de soluciones alternativas.

En este punto, los siguientes cursos de laboratorio de docencia se convierten en el eje al que se pretende arriben los contenidos de otras líneas de formación para su análisis sistemático y probable operatividad.

Ahora bien, dado que el laboratorio de docencia se convierte en el núcleo integrador de ésta y otras líneas de formación con base en el análisis crítico de los problemas educativos más relevantes, la línea pedagógica continúa con la revisión de los supuestos teóricos-metodológicos más generales de la planeación educativa, tanto en su enfoque institucional como en el específico de la práctica docente; con miras a que el docente interprete y aplique planes y programas de estudio en forma dinámica y participativa, con el propósito de que evalúe, adopte y proponga nuevas alternativas de acción.

La evaluación educativa aun cuando se dice que queda contenida tanto en la planeación educativa como en el diseño cu-

ricular, se aborda en un curso que enfatiza la evaluación de sistemas y aprendizajes.

Con el propósito de revisar los diferentes criterios y técnicas para la organización de los recursos materiales y humanos, que permitan apoyar la función educativa racionalmente a niveles nacional y regional, en el seminario de administración educativa se revisan sus principios básicos en congruencia con la política educativa que norma la educación nacional. Simultáneamente, se analizan las características propias de la administración escolar correspondiente a la educación primaria, para apoyar la realización de la práctica educativa.

Mediante el curso de pedagogía comparada se pretende concretar la conceptualización educativa que sustenta la línea pedagógica. Con el seminario de modelos educativos contemporáneos y aportes de la educación mexicana a la pedagogía se analizan los diferentes paradigmas pedagógicos que han abordado el estudio del hecho educativo en diferentes momentos históricos, con el fin de derivar las semejanzas y diferencias significativas entre ellos, así como las influencias que han ejercido en la pedagogía actual.

La línea de formación pedagógica organiza y da coherencia a las líneas de formación psicológica y social, dada la necesidad de una integración interdisciplinaria tanto en la formación del nuevo maestro como en su ejercicio profesional.

Es pues, la línea pedagógica la que habrá de propiciar los -- elementos para el análisis y puesta en práctica de los conoci mientos elaborados por la ciencia, con una actitud crítica y de cambio permanente.

En síntesis, la formación que la Licenciatura en Educa-- ción Primaria pretende, exige una seria reflexión teórica por parte del estudiante para realizar una praxis educativa, profesional, crítica e innovadora. El estudio de la teoría del conocimiento, al revisar las bases epistemológicas de la educación, permitirá al futuro licenciado enfrentar críticamente la problemática cognoscitiva de su propio aprendizaje y funda mentar el desarrollo del proceso cognoscitivo de los alumnos- a su cargo.

CAPITULO III

MARCO TEORICO

3.1 PRÁCTICA DOCENTE

El accionar docente tiene que ver con la interacción que se promueve en el aula escolar,⁽²⁴⁾ es ahí donde se concreta-- la acción de los participantes del proceso educativo.

La práctica docente tiene como eje metodológico el programa escolar, pues es a partir de él que se planea, opera y evalúa las actividades desarrolladas en la escuela primaria.

La práctica docente se ubica dentro de la categoría de-- práctica social, pues aquella es una especificidad concreta-- del vínculo educación-sociedad, pero⁽²⁵⁾ desde donde se contribuye a la par a la reproducción y - a la - transformación-- de las relaciones sociales.

En la práctica docente subyace un estatuto epistemológico, pues el profesor actúa (muchas veces inconscientemente)-- sobre la base de concepciones en torno a lo que es el conocimiento; la manera de su producción; idea de sujeto y objeto-- de conocimiento: bien desde una posición idealista, sobre la base de la teoría del reflejo o introduciendo la noción de -- dialéctica en la relación cognoscitiva⁽²⁶⁾; concepciones so--

(24) PEREZ J., E. L. Reflexiones críticas en torno a la docencia. En: Perfiles educativos. CISE. # 29-30. Jul.-Dic. México, 1985, 3 p.

(25) IBARROLA, Ma. de. Investigación sobre procesos educativos y estructura de clase; Reflexión DIE. Agosto de 1981.

(26) SCHAFF, A. Historia y Verdad. Tr. Ignasi Vidal. México. Ed. Grijalbo-1981. 382 p. p.p. 84-95.

bre lo real y lo social, etc. Al rescatar el supuesto epistemológico de la práctica docente, necesariamente remite a que dicha particularidad profesional adopta una posición teórica (sociológica, psicológica, pedagógica, etc.) referida a la forma de ver el mundo y sus particularidades. Todo ello es el sustento de los procedimientos metodológicos del hacer concreto del docente. Entonces todo docente enfrenta su práctica cotidiana apoyado en una teoría educativa a la que subyace un estatuto epistemológico y metodológico; los cuales orientan el por qué y el para qué se educa y a qué se contribuye en lo social, lo cultural, lo ideológico y lo político.

Concretando, es a modo de la práctica docente como la educación se operacionaliza; y reafirmando, la práctica en el ámbito docente imbrica varios planos:

- Uno, situarse dentro de un determinado concepto de educación y de una teoría educativa a la cual subyacen niveles epistemológicos y metodológicos.⁽²⁷⁾
- Dos, tener precisadas las conceptualizaciones de:
 - a) Sujeto.
 - b) Objeto.
 - c) Realidad-sociedad.

(27) KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. Tr. Agustín Contin. México: F.C.E., 1971, 1976. p. 319. (Brevarios del Fondo de Cultura Económica; 213).

- d) Conocimiento.
- e) Enseñanza.
- f) Aprendizaje.
- g) Educación-escuela.
- h) Contenidos de enseñanza-aprendizaje.
- i) Función docente.

- Tres, el campo del docente debe (porque no lo es) abrir espacios a la reflexión e interpretación del accionar docente donde se analice desde dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas la acción profesional del docente. --- Aquí obvia decir que dicho quehacer está sustentado por un docente-investigador de su realidad concreta.

En suma, aquí se conceptúa a la práctica docente como la actuación de enseñar y aprender, un vínculo en el que profesor y alumno aprenden recíprocamente; como práctica social inmersa en condiciones sociohistóricas determinadas⁽²⁸⁾ en las cuales tiene una función dialectizante que desempeñar.

Aquí es preciso distinguir entre práctica educativa y -- los planteamientos anteriores sobre la práctica docente.

Toda práctica educativa⁽²⁹⁾ -se sustenta en una relación-

(28) JIMENEZ, I. Práctica educativa escolarizada. En: Perfiles educativos. México. CISE-UNAM #17, Jul.-Sept. 1982.

(29) Jiménez refiere la práctica educativa a la educación escolarizada, - aun cuando la educación no es producto exclusivo del sistema escolarizado, sino que se da permanentemente en el existir del sujeto.

docente-discente, en la que ambos interactúan y efectúan acciones de conocimiento sobre la realidad.

" ..., la realización de la práctica educativa tiene lugar como articulación de prácticas diversas ...: la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar". (30)

Así, el accionar docente y la práctica del alumno están inmersos en el proceso de producción educativa como totalidad; de tal modo que su producción implica la práctica concreta de diversos sujetos sociales.

En la relación educativa se juegan dos sujetos que, o bien son sujetos u objetos de conocimiento; así, el docente y su práctica puede ser objeto de conocimiento sobre la base del análisis de las situaciones docentes.

Aquí es posible decir ya, que los desarrollos anteriores sobre práctica educativa y práctica docente como práctica social, tienen el propósito de reflexionar sobre los sustentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la pedagogía tradicional sobre tales prácticas, a saber:

- Únicamente el profesor enseña.

(30) Ibidem, p. 4.

- sólo el profesor sabe y posee el conocimiento.
- sólo el profesor opera el currículo.
- el alumno es una tabla rasa, acepta lo que le presentan y es pasivo.

En oposición, se asume la tesis de un maestro crítico innovador que conoce el valor y los alcances de su propia práctica y la forma en que incide dentro de la relación educativa donde promueve una transformación; y reflexiona críticamente sobre la educación y su papel social a partir de la práctica docente como una verdadera práctica política.⁽³¹⁾

Por otra parte, Jiménez esquematiza la práctica educativa del modo siguiente:

" ... la práctica de la dirección y la administración escolar representaría la materia prima con la cual se realiza la práctica educativa en una determinada institución. La práctica docente constituye el instrumento o medio a través del cual se transforma la materia prima, y la práctica del alumno sería el resultado o producto de la práctica docente"⁽³²⁾ lo cual es influido por la orientación epistemológica, teórica y metodológica de dicha práctica.

(31) ZEMELMAN, H. Razones para un debate epistemológico. Publicado en: -- Revista Mexicana de Sociología # 84, U.N.A.M. México, 1987.

(32) JIMENEZ, Op. Cit. p. 5.

3.2 PRÁCTICA DOCENTE REFERIDA A LAS FASES DEL DESARROLLO CURRICULAR

Conceptualizada la práctica docente, en términos muy generales, como aquello que el profesor realiza al interior de lo que es el Sistema Educativo Nacional y más particularmente en la escuela primaria; es pertinente señalar que también el profesor y su práctica está estrechamente vinculado de alguna manera con lo que se refiere al desarrollo curricular.

El ámbito señalado, es decir, el desarrollo curricular, pertenece al campo de la docencia pues es ahí donde se "diagnostican" los problemas y necesidades que, en materia escolar, la educación tiende a resolver mediante la elaboración de una propuesta curricular que incluya tanto el perfil de sujeto -- que se desee educar como (desprendido de ello) los contenidos, los propósitos, las actividades y la metodología para la realización del proceso educativo. Dicha propuesta curricular-- (que parte del supuesto de haber diagnosticado necesidades y problemas reales) es uno de los instrumentos de que se vale el docente para la puesta en marcha del proceso educativo; utilizando, de acuerdo con las características y necesidades del grupo que atiende, tanto los contenidos y objetivos como la metodología que le es sugerida en el currículum. Por último, otro de los elementos que se engarzan con la práctica docente es la evaluación que el profesor realiza respecto a los avances del proceso educativo.

Estos aspectos conforman una parte de la práctica docente. Aspectos que integran también (como lo hemos dicho ya) - lo que se conoce como desarrollo curricular,⁽³³⁾ es decir, un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico en el que:

- a) Se analizan las características, condiciones y necesidades educativas, políticas y económicas del contexto del educando y los recursos disponibles y requeridos (análisis previo).
- b) Se especifican los fines y los objetivos educacionales en base al análisis previo. Se diseñan los medios y se asignan los recursos humanos, materiales, informativos, financieros y temporales con la idea de lograr dichos fines (diseño curricular).
- c) Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
- d) Se evalúa la relación que guardan los fines, objetivos, medios y procedimientos entre sí con respecto a las características y necesidades detectadas en el análisis previo. - La eficacia y eficiencia de los componentes para lograr -- los fines propuestos (Evaluación curricular).

(33) GLAZMAN, Op. cit.

De lo anterior, se desprende que el desarrollo curricular es un proceso dinámico, ya que si bien está determinado por las características del contexto, del educando y de los recursos; también debe ser dirigido a cambiar de manera dialéctica dichas características. Además, este proceso es continuo, pues aun cuando está compuesto por cuatro fases estrechamente vinculadas, éstas no se apegan necesariamente a una secuencia lineal y estricta. Por ejemplo, el operar permanentemente la fase de evaluación curricular proporciona información valiosa tanto para el análisis y el diseño como para la forma de poner en práctica los procedimientos seleccionados. También, el proceso curricular es participativo debido a que, por una parte, sus definiciones requieren del punto de vista y la apreciación de los diversos integrantes del proceso y, por otra parte, el éxito de su desarrollo dependerá de la aceptación general que de éstos se tenga. Por último, el proceso mencionado es también técnico; pues requiere de habilidades metodológicas para la obtención de información relevante, definición de problemas reales, diseño y aplicación de procedimientos adecuados, evaluación consistente y trabajo sistemático en equipo.

Ya más en lo específico que tiene la práctica docente y traduciendo lo anterior a la cotidianeidad de la escuela primaria, la práctica docente está referida a varios aspectos:-- uno es el relacionado con lo que el profesor efectúa para conocer y sistematizar la realidad de los alumnos con miras a--

determinar lo que la escuela primaria puede proporcionar con su accionar docente; otro está centrado en lo que respecta a la misma planeación del trabajo y en donde se concentran tanto los propósitos y los objetivos, como los contenidos y actividades a realizar por parte del docente y alumnos; uno más, se concreta en la realización de lo planeado y, por último, la manera en que el grupo (alumnos y profesor) evalúa el trabajo realizado y los propósitos alcanzados.

Hay que señalar, sin embargo, que aun cuando se ha planteado lo anterior (la práctica docente referida al desarrollo curricular); el profesor de educación primaria en lo concreto no se ocupa (o al menos no lo ocupan) de participar de manera activa en la fase de diagnóstico, particularmente en lo que se refiere al periodo de investigación (análisis previo) que tradicionalmente efectúan los especialistas sobre lo que debería satisfacer una propuesta curricular determinada (la de educación primaria). Hay que considerar que la participación directa de los docentes -que son quienes ejecutan u operan- cotidianamente la propuesta curricular- en esta fase determinaría o al menos contribuiría a la elaboración de un currículum más concreto y apegado a la realidad de lo que ocurre en la escuela primaria.

De igual modo, debido a que el docente de educación primaria recibe únicamente la propuesta curricular ya elaborada (específicamente los programas del grado escolar en que le ha

tocado desempeñarse); sólo se concreta a desarrollar el trabajo escolar de acuerdo con y apegado a lo que el programa le marca. Derivado de ello, el docente realiza la planeación del trabajo escolar enmarcado en la misma propuesta curricular.

Hay que señalar respecto de lo anterior, que la forma de realizar la labor docente (lo que hemos llamado aplicación, ejecución u operación curricular) es dirigida y encuadrada no sólo por la propuesta curricular; sino también por la propia institución escolar donde se encuentra inmerso el profesor, quien es controlado así tanto por la dirección de la escuela como por la supervisión de la zona escolar a la que se pertenece. Esto ha conducido, por tanto, a fijar límites al accionar docente sin permitírsele ni la crítica de lo que se le indica debe enseñar ni la innovación en las formas de conducir el proceso educativo; si acaso, se le permite el empleo de nuevas técnicas y la "modificación" de algunas actividades con el único propósito de facilitar el aprendizaje.

Con respecto a las reflexiones anteriores, es decir, la forma de operar el currículum, hay que considerar que debe constituir un buen espacio que abra brecha en la misma transformación de lo que se ha llegado a constituir como la práctica docente. Pero ello sólo tendrá posibilidades de ocurrir si el docente asume un papel diferente al tradicional, de tal modo que adopte, por lo menos, una actitud crítica e innovado

ra hacia su propio quehacer como docente.

Por último, en lo que respecta a la evaluación que efectúa el docente sobre los logros del proceso educativo, este aspecto de la práctica docente se realiza con el sesgo positivista de la objetividad, de tal forma que se apoya en lo que se denomina las pruebas objetivas.

Con dichos instrumentos se establece si el alumno ha --- aprendido o no, pero sobre la base de la memorización de conocimientos. De ahí que el profesor no se ocupe de evaluar los efectos que el quehacer escolar ha tenido en los alumnos como sujetos sociales ni evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje precisamente como lo que es: un proceso en permanente construcción. En suma, la evaluación se ha quedado en el plano-- de la acreditación.

Hay que considerar que es necesario que el docente asuma también aquí una actitud crítica e innovadora sobre la evaluación con miras a que el proceso educativo deje de ser un proceso instructivo, es decir, que tienda a una educación no parcelaria entendida como totalidad en constante dinamismo y permeada por factores sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

3.3 LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACION CON LA PRÁCTICA

La educación y la docencia -ésta última como situación-educativa específica- son realidades sociales de gran complejidad. En el acto de enseñar se concretan múltiples relaciones y procesos sociales. Tal es el caso de la idea de hombre que subyace al proceso educativo, ya sea como un sujeto pasivo que sólo requiere le transmitan el conocimiento y el saber, o como un ser que es coparticipante en la elaboración y construcción cognoscitiva. Igualmente, es el caso del concepto de la educación misma, ya sea como reproductora de conocimientos social, "científica" y tradicionalmente legitimados o --- aceptados; o como una institución formadora que conduce al su jeto hacia la crítica de los conocimientos mencionados (con - miras a una mayor elaboración) y estimula la acción y el pensamiento creador del sujeto que está en formación.

Los problemas, entonces, de la educación, no son posi--- bles sólo de solucionarse a través del perfeccionamiento peda gógico del sujeto que ejerce o ejercerá la docencia. Pero re sulta que tradicionalmente las actividades de desarrollo profesional del magisterio se han centrado en lograr en los maes tros un mejor conocimiento de los contenidos educativos y un manejo más eficiente de la metodología para su enseñanza.

El problema reside aquí, en que esta idea del desarrollo profesional implica una incomprensión del proceso educativo--

como lo que es: un fenómeno social con importantes componentes políticos, económicos y culturales. Por lo tanto, la formación docente necesita desarrollar una capacidad profesional que permita una mayor comprensión del proceso educativo en su significación múltiple y no solamente en base al mero dominio de los contenidos y de la metodología de la enseñanza.

Es preciso que la formación docente se lleve a cabo sobre la base del conocer, el reflexionar, el analizar y el criticar las situaciones reales en las que se es docente, con miras a transformarlas para mejorar la educación en el sentido antes señalado (la educación como institución formadora).

Para obtener una formación semejante, es preciso que el estudiante de la profesión magisterial se apropie, por una parte, de la información suficiente sobre el contexto social, político y económico en que ejercerá su trabajo como docente y, por otra parte, que construya criterios que le permitan y posibiliten una interpretación de fondo sobre esa realidad concreta, realidad misma que no es fija e inmutable, sino por el contrario, dinámica y cambiante. Quien es profesor, requiere ubicar su actividad profesional en las condiciones histórico-sociales que prevalecen en su región, en su estado y en su país.

Si la educación debe responder a los problemas y necesidades de la sociedad, entonces el docente debe conocer y ana-

lizar las situaciones y problemas sociales con miras a responder desde su misma práctica docente, es decir, con las propias acciones que efectúa en la escuela primaria. De ahí que es preciso incluir en la formación docente las reflexiones anteriores. Todo ello porque es indispensable recobrar las dimensiones de la docencia misma. (34)

Sin embargo, es pertinente señalar que una formación desde y en lo social es importante y trascendente para el quehacer docente, pero no es suficiente; también se requiere de -- una formación psicopedagógica que, sin perder coherencia con la perspectiva social, recupere y explique los procesos de -- aprendizaje y proporcione criterios y procedimientos metodológicos que coadyuven al proceso educativo.

El objeto de estudio, de análisis y de trabajo en la formación de profesores lo constituye el problema de la práctica docente. Esta tradicionalmente se ha reducido al mejoramiento del papel docente como transmisor de conocimientos (mismos que igualmente se han concebido como acabados y nunca como -- procesos en permanente construcción), es decir, tecnifican al profesor a tal grado que se ha convertido en ingeniero conductual.

En una perspectiva diferente, se puede enfocar la prácti

(34) IBARROLA, María de. Las dimensiones sociales de la educación. México. 1985. Ed. El Caballito - S.E.P. 159 p.

ca de la docencia como parte de la práctica educativa, en el sentido de que se trata de una acción y de una situación que no compete sólo a los profesores, sino en la que también son agentes los alumnos; que va más allá de la situación formal asignada en la enseñanza y que trasciende a la institución misma y a quienes la integran. La práctica educativa es una práctica social.

En suma, en la formación docente se requiere estudiar y reflexionar sobre la práctica docente en la que el profesor se va a encontrar involucrado; pues el maestro debe dejar de ser simple acatador de instrucciones y dejar de concretarse a hacer lo que otros dicen. En cambio, debe ser un profesional que pugne por jugar un papel activo tanto en el diseño de las metas de su labor como en la planeación, operación y evaluación de su quehacer mismo. Para ello, es preciso que el normalista se apropie (por lo menos) de una actitud crítica e innovadora hacia su propia práctica; lo cual es favorecido por los debates suscitados en torno a dicha problemática. Esto coincide de alguna manera, con la formulación de una nueva propuesta curricular para la formación del docente; en la cual aparece explicitado e implicado el propósito de formar tales actitudes.

Esta consideración remite necesariamente a algunos planteamientos teóricos sobre las actitudes, mismas aproximaciones que conducirán a las estrategias metodológicas de la pre-

sente tesis.

3.4 ARTICULACIÓN ENTRE LA ACTITUD Y LA CONDUCTA

En la presente tesis, cuando decimos que estudiamos una actitud nos referimos a algo que no puede observarse directamente. La actitud, podemos decir que se puede ubicar entonces en la interioridad del sujeto. Para poder conceptualizar la actitud haremos uso de algunas definiciones que diversos autores hacen del término.

Cook y Selttiz consideran a la actitud como:

"Una disposición fundamental que interviene junto con otras - influencias a la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto y clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación o evitación con respecto a él".⁽³⁵⁾

De la cita anterior se puede rescatar entonces que la actitud es uno de los pilares de las acciones o conductas a --- efectuar por el sujeto que la posee. De ahí, que una actitud entendida como disposición puede ser conocida a partir de la-

(35) SUMMERS, G.F. Medición de actitudes. Trillas. México, 1978. p. 13.

conducta que asumiría el sujeto respecto a un determinado objeto; mismo que en nuestro caso es la práctica docente al interior de la educación primaria.

Kildder y Campbell sostienen que:

" ... las experiencias pasadas (del sujeto) constituyen el material del que están hechas las actitudes. Son los procesos-fundamentales o las manifestaciones conductuales ... que son-productos del aprendizaje".⁽³⁶⁾

De ahí se destaca que las vivencias del sujeto respecto al objeto de interés (la práctica docente en la escuela primaria) influye de alguna manera en la conformación actitudinal. Misma que se expresa igualmente en conductas y que son producto de aprendizaje.

Para Ross, las actitudes constituyen:

" ... estructuras mentales que organizan y evalúan la información".⁽³⁷⁾

Nuevamente se plantea a la actitud como lo que ordena y señala direccionalidad en términos de acción sobre la información que recibe el sujeto.

(36) Ibidem, p. 14.

(37) Ibidem, p. 14.

Osgood por su parte, considera que:

"Las actitudes se aprenden y permanecen implícitas Las actitudes se describen como 'tendencias de acercamiento o evitación', como 'favorables o desfavorables', etc." (38)

Ya presentes las definiciones que existen de la actitud, podemos tomar posición al respecto de acuerdo a nuestro objeto de estudio.

- 1) La actitud es una disposición (a actuar sobre el objeto) - Y no la conducta efectiva hacia él.
- 2) La actitud tiene una cualidad direccional en términos de- que es el sustento de la conducta respecto al objeto.
- 3) La actitud no puede ser observada directamente pues se encuentra implícita en la conducta. De ahí que una de las- formas para detectar (o reconocer) la actitud es a través- de conductas.
- 4) La actitud no es innata, aparece a partir de un aprendizaje.
- 5) La actitud es más o menos permanente una vez conformada y-

(38) Ibidem, p. 277.

adquiere una función reguladora de la conducta.

- 6) Las actitudes no se autogeneran psicológicamente. Se forman o aprenden en relación con referentes identificables:-- personas, grupos, instituciones, objetos, valores, asuntos sociales e ideologías.

Ahora bien, es necesario destacar tres componentes fundamentales⁽³⁹⁾ de la actitud:

- A) Cognoscitivo: se incluyen aquí las creencias que tiene el sujeto respecto al objeto. Las creencias evaluativas son las más importantes para la actitud como concepto de disposición. Estas últimas abarcan las creencias acerca de las cualidades deseables o indeseables, aceptables o inaceptables, buenas o malas.
- B) Emocional: Aquí se hace referencia a las emociones y sentimientos ligados con el objeto de la actitud. Sin embargo es importante señalar que cuando un individuo verbaliza -- los sentimientos resulta que éstos son algo más que meras emociones, también son cogniciones.
- C) Componente de tendencia a la acción: aquí se incorpora la-

(39) Ibidem, p. 279.

disposición del individuo a actuar (en términos de conducta) sobre el objeto. Se acepta que hay un vínculo entre el componente cognoscitivo (particularmente las creencias evaluativas) y la disposición a actuar sobre el objeto.

En suma, podemos decir que la actitud se infiere de la conducta del sujeto de quien interesa conocer su actitud, a partir de ésta el sujeto muestra una cierta conducta que es seleccionada por él mismo.

Los datos de los que se infieren las actitudes son categorizaciones referidas a objetos, personas, grupos o comunicaciones que vengan al caso en categorías de aceptación o rechazo. (40)

Aquí debe quedar suficientemente claro que la actitud no es sinónimo de conducta, sino que más bien la conducta es la base para inferir la actitud debido a que, como ya se ha señalado, la actitud es la disposición a actuar de alguna manera, y esto último se manifiesta en términos de conducta.

Reafirmando, una actitud no puede medirse directamente, sino extraerse de la conducta; ya sea de la forma verbal en que el sujeto informe sus opiniones hacia el objeto de la ac-

(40) Ibidem, p. 368.

titud, o la ejecución de una tarea que incluya material relacionado con el objeto o acciones hacia un representante de la clase de objetos.

Igualmente, es pertinente enfatizar que, al conocer la actitud de un sujeto respecto a un objeto, no se puede afirmar que va a actuar de determinada manera; pues la actitud es sólo una disposición hacia ciertas conductas y no la predicción de las mismas. Que la conducta suceda o no, depende no únicamente de la actitud sino también del contexto y las condiciones concretas en que se produce la conducta.

3.5 CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTITUDES OBJETO DE ESTUDIO

Una vez efectuados los planteamientos sobre la actitud, se sigue la definición de las actitudes objeto de estudio de este trabajo de tesis.

La actitud innovadora es entendida como el cambio o modificación a los esquemas usuales de referencia. Esta actitud será más o menos tolerada según lo permitan los intereses del medio social en que se ubica (sistema social, cultura, educación, grupo social primario o secundario).

Digamos que una actitud innovadora es la producción original y propia de una idea ante una situación; un innovador--necesariamente está dispuesto a probar sus ideas nuevas, a --arriesgar su posibilidad y aceptabilidad y deja de lado actitudes rígidas y no creativas: sus actos poseen un gran contenido de originalidad, evitan la mera copia de otras alternativas y generalmente se exponen a la censura casi por definición ya que está creando algo en contra de las formas rutinarias de ver la realidad. Se trata con esta actitud de crear una base de comparación con lo ya establecido que permita ---adoptar, modificar o construir esquemas propios sobre la base de la investigación de la realidad.

Para innovar, el sujeto no puede partir de cero; debe --contar con antecedentes, con elementos básicos sobre el objeto de la actitud a los cuales llega a través de vivencias y--por una constante preocupación sobre el trabajo.

No se puede innovar en el sentido de dar existencia a algo que no existiera con anterioridad de alguna manera, de esta forma la innovación implica una asociación en un sujeto en donde se da el establecimiento de nuevas relaciones entre elementos ya existentes del objeto. Esta es una actividad combinatoria y reestructurante que consiste en la ubicación de objetos, ideas, valores y procedimientos, etc., desde otra perspectiva.

La actitud innovadora consiste en la reunión de los elementos o aportes que conforman algún objeto en particular con la finalidad de trabajar con todos o alguno de ellos, combinándolos de tal manera que se logra construir una solución y organización nueva.

En suma, la actitud innovadora consiste en una apertura a la experiencia, ausencia de rigidez en los conceptos, valores y creencias; estar abierto a lo nuevo, a la posibilidad de cambio, a la adecuación, al contexto, y tener la facilidad de abordar de diferente manera un mismo problema; significa el desarrollo de la confianza en el sujeto y ser capaz de pensar por sí mismo; implica la ausencia de la conformidad y de conductas convencionales que reducen el campo de acción.

Por otra parte, la actitud crítica tiende al análisis. La finalidad con la actitud crítica no es la comprensión de algo, sino la toma de decisiones para la acción hacia una alternativa de solución; tiene una tendencia evaluativa, no establece dependencia ni permanece en lo meramente descriptivo pues no busca reproducir, sino que el sujeto perciba, analice y explique sus propios esquemas referenciales.

Con la actitud crítica se pretende la elaboración de juicios valorativos respecto a la propia persona y del medio ambiente natural y social; con el objeto de detectar cualidades y defectos, errores y aciertos, con la finalidad de emitir --

juicios y medidas constructivas.

Asimismo, con esta actitud se pretende el desglosamiento de los elementos constitutivos de un objeto con miras a identificar sus componentes; las relaciones que guardan entre sí, así como sus principios de organización. Con esto se realiza una actividad de análisis y evaluación de las situaciones problemáticas, llegando a la detección y propuesta de diferentes alternativas de solución.

CAPITULO IV

ANALISIS DE LAS ACTITUDES, CONTENIDOS Y
COMPROBACION DE HIPOTESIS

Partiendo del planteamiento de nuestro problema, que es:

'Conocer la formación de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria dentro de la escuela normal con el fin de determinar si existe o no correspondencia entre lo formulado en el plan de estudios y la formación recibida e identificar los posibles efectos que puede tener esta formación-- en su futura práctica docente, se intentará inferir si los futuros docentes estarán posibilitados para diagnosticar, planear, operar y evaluar de manera innovadora y crítica los programas de educación primaria'.

A partir de este planteamiento se formularon las siguientes hipótesis:

4.1 HIPÓTESIS

4.1.1 HIPÓTESIS GENERAL

- 1.- Si los objetivos de la propuesta curricular de la escuela normal en relación a la formación de las actitudes innovadora y crítica en los normalistas se logran como está previsto, entonces los egresados del plan 84 tendrán posibilidades de transformar la práctica docente tradicional -- con respecto al campo curricular.

4.1.2 HIPÓTESIS PARTICULARES

- 1.- Si los estudiantes normalistas manifiestan una actitud -- crítica e innovadora con respecto a las cuatro fases del desarrollo curricular, entonces podemos suponer que recibieron la formación pretendida en el plan de estudios.
- 2.- Si los maestros en servicio no manifiestan una actitud -- crítica e innovadora con respecto a las cuatro fases del desarrollo curricular, entonces es que la formación recibida en la normal, hasta antes de 84, no contempla en su totalidad la problemática del desarrollo curricular.
- 3.- Si los estudiantes normalistas egresados del plan 1984--- manifiestan una actitud crítica e innovadora hacia su --- práctica, entonces podremos suponer que serán capaces de diagnosticar, planear, operar y evaluar crítica e innovadoramente los programas de estudio de educación primaria.

4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para probar las hipótesis diseñamos las siguientes estrategias:

- 1.- Un análisis de contenido sobre los programas de la línea de formación pedagógica pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria impartidos en la Escuela Nacional de Maestros con el plan de estudios 1984. Esto con la finalidad de identificar las actitudes que se pretenden formar así como los contenidos que sobre el campo curricular se abordan.
- 2.- Un cuestionario dirigido a estudiantes normalistas y a maestros en servicio con el propósito de conocer las actitudes que guardan hacia su práctica docente.

En el siguiente esquema se presentan los pasos desarrollados para el logro de las estrategias.

PRUEBA DE HIPOTESIS		
ESTRATEGIAS	PROPOSITOS	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
1) Análisis de contenido de los programas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las actitudes que se pretenden desarrollar. - Conocer los contenidos que se abordan en el campo curricular. - Conocer la congruencia o incongruencia que existe entre los programas y el plan de estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los programas en donde se ubica lo referente al campo curricular quedando éstos ubicados dentro de la línea de formación pedagógica. - Análisis de la estructura de los programas mediante dos formas: 1) identificación de los aspectos comunes de todos los programas y su congruencia o incongruencia con el plan de estudios; 2) localización de los aspectos que caracterizan a cada uno de los programas.

2) Estudio de las actitudes sobre la práctica docente.	- Conocer las actitudes que manifiestan los estudiantes normalistas y los maestros en servicio con respecto a la práctica docente referida a las cuatro fases del desarrollo curricular.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un cuadro de indicadores que contiene las actividades del docente y que reflejan las actitudes que se pretenden formar con la propuesta curricular. - Elaboración de un cuestionario a partir del cuadro de indicadores, considerando los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> . Confiabilidad. . Validez. . Código utilizado y su justificación. - Selección de poblaciones y muestras. - Aplicación del cuestionario a estudiantes normalistas. - Análisis de los resultados. - Aplicación del cuestionario a maestros en servicio. - Análisis de los resultados.
--	--	---

4.2.1 ANÁLISIS DE CONTENIDO

4.2.1.1 IDENTIFICACIÓN DE PROGRAMAS

Los cursos que corresponden a la línea de formación pedagógica son los siguientes: (28)

Teoría Educativa 1 (TE1)

Observación de la Práctica Educativa 1 (OPE1)

Teoría Educativa 2 (TE2)

Observación de la Práctica Educativa 2 (OPE2)
Investigación Educativa 1 (IE1)
Tecnología Educativa 1 (TEC.E1)
Introducción al Laboratorio de Docencia (ILD)

Investigación Educativa 2 (IE2)
Tecnología Educativa 2 (TEC.E2)
Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria 1 (CAEP1)
Laboratorio de Docencia 1 (LD1)
Laboratorio de Docencia 2 (LD2)
Planeación Educativa (PE)
Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria 2 (CAEP2)
Computación y Tecnología Educativa (CTE)
Laboratorio de Docencia 3 (LD3)
Diseño Curricular (DC)
Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria 3 (CAEP3)
Seminario de Pedagogía Comparada (SPC)
Laboratorio de Docencia 4 (LD4)
Evaluación Educativa (EE)
Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria 4 (CAEP4)
Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos (SMEC)
Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía (SAEMP)
Laboratorio de Docencia 5 (LDS)
Seminario de Administración Educativa (SAE)
Seminario de Administración Escolar de Educación Primaria (SAEEP)
Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria 5 (CAEP5)

4.2.1.2 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS

Por la revisión efectuada, se encontraron apartados que son comunes en contenido dentro de todos los programas. En esta parte homogénea se incluyen el perfil del egresado, los objetivos de la carrera, el enfoque, la metodología, la evaluación y la vinculación entre cursos y líneas de formación. Estos aspectos se corresponden con los planteamientos hechos al respecto en el plan de estudios.

Siguiendo el análisis de contenido ubicamos los aspectos que caracterizan a cada uno de los programas, éstos se refieren a los propósitos particulares, los contenidos y la bibliografía.

Respecto de esta parte, se hizo necesario realizar un análisis por párrafos con el fin de detectar las actitudes que de manera explícita e implícita se manifestaban. Se transcribieron textualmente dichos párrafos para mostrar cómo la mayor parte del discurso se enfoca a la formación de las actitudes crítica e innovadora hacia la práctica docente, dentro de las cuatro fases del desarrollo curricular. Asimismo, se hizo una revisión sistemática para ver qué contenidos del campo curricular son abordados con mayor frecuencia.

De estos dos niveles de análisis se elaboraron dos cua--

dros, uno de indicadores y otro de contenido. El primero --- muestra las actitudes que se quieren formar respecto de las-- cuatro fases del desarrollo curricular; el segundo cuadro con tiene "lo que se les enseña" del campo curricular a los norma listas.

4.2.1.2.1 ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA PARTE COMÚN DE LOS PROGRAMAS

RELACION CON EL PERFIL DEL EGRESADO

Todos los cursos de la línea de formación se relacionan con los siguientes rasgos del perfil del egresado:(41)

- 1.-"Desarrollar su actividad educativa con una clara conciencia de la función social del docente, sustentado en los-- principios de nuestra constitución política, para la consolidación de los valores nacionales y universales".(42)
- 2.-"Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa -- del país, las bases jurídico-legales del Sistema Educativo Nacional y sus estructuras organizativa y operativa,--

(41) A partir de aquí se usarán las abreviaturas marcadas en la identificación de programas para referirse a éstos en las citas.

(42) Este perfil del egresado se encuentra señalado en las páginas y los programas siguientes: OPEI, p. 2; OPE II, p. 2; LD II, p. 2; LD III, p. 3; CAEP III, p. 3; SMEC, p. 3; SPC, p. 3; SAEMP, p. 3; TEC.E. I, p. 4; T.E. I, p. 3; T.E. II, p. 4.

en especial, las relativas a la educación primaria.⁽⁴³⁾

3.- "Analizar, experimentar y evaluar alternativas de solución para resolver problemas".⁽⁴⁴⁾

4.- "Programar y participar en actividades curriculares y cocurriculares".⁽⁴⁵⁾

5.- "Analizar e interpretar críticamente la información".

6.- "Promover aprendizajes de manera sistemática, creativa e innovadora".⁽⁴⁶⁾

7.- "Conocer las características evolutivas, intereses, necesidades, y entorno de los educandos, como elementos esenciales de su acción profesional".⁽⁴⁷⁾

(43) Este perfil del egresado se encuentra señalado en las páginas y los programas siguientes: EE, p. 1; SAEMP, p. 1; IE, p. 4; SAE, p. 3; SPC, p. 3; SMEC, p. 3; CAEP III, p. 3; OPE I, p. 3; OPE II, p. 2; ILD, p. 2; LDI, p. 1; LD II, p. 1; LD III, p. 4; LD IV, p. 2; LD V, p. 1.

(44) Este perfil del egresado se encuentra señalado en las páginas y los programas siguientes: SAE, p. 1; TEC.E I y II, p. 2; EE, p. 2; TE II, p. 4; TEI, p. 3; PE, p. 1; CAEP III, p. 4; CAEP IV y V, p. 4; SMEC, p. 4; IE, p. 5; SAEMP, p. 4; CTE, p. 2; LDI, p. 2; LD II, p. 1; LD III, p. 2; LD IV, p. 3; LD V, p. 2.

(45) Este perfil del egresado se encuentra señalado en las páginas y los programas siguientes: ILD, p. 3; SAE, p. 1 y PE, p. 1.

(46) Este perfil del egresado se encuentra señalado en las páginas y los programas siguientes: OPE I, p. 4; ILD, p. 3; LD III, p. 4; SAEMP, p. 2; TE II, p. 2; CAEP I, p. 4; EE, p. 2; SMEC, p. 4; SPC, p. 4; SAE, p. 4; CTE, p. 2; IEI, p. 5; TEC.E. I y II, p. 4; y PE, p. 1.

(47) Se encuentra expresado en: TE II, p. 2; EE, p. 1; OPE I, p. 3; CAEP II, p. 3; SME, p. 4; SPC, p. 4; SAE, p. 3; IE I, p. 4; ILD, p. 2; LD I, p. 1, LD II, p. 1; LD III, p. 2; LD IV, p. 2 y LD V, p. 2.

- 8.- "Evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje, la interacción grupal y los logros alcanzados de manera individual por el alumno".(48)
- 9.- "Valorar y aplicar las aportaciones relevantes de la educación mexicana a la pedagogía".(49)

RELACION CON LOS OBJETIVOS DE LA CARRERA

Los objetivos generales que pretenden los cursos de la línea de formación pedagógica son los siguientes:

- 1.- "Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa, para realizarlas en el campo en que ejercerán la docencia con una actividad dispuesta a las innovaciones pedagógicas".(50)
- 2.- "Formar profesionales para ejercer la docencia en la educación primaria propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos".(51)

(48) Se encuentra expresado en: LD II, p. 1; LD III, p. 4; SAEMP, p. 2; -- PE, p. 1; EE, p. 2; TE II, p. 2; SAE, p. 4; SPC, p. 4; SMEC, p. 4; -- y CAEP V, p. 4.

(49) Se encuentra expresado en: SAE, p. 2.

(50) Se encuentra expresado en: OPE I, p. 4; LD V, p. 2; DC, p. 2; CAEP III, p. 2; SMEC, p. 2; SAE, p. 2; SPC, p. 2; IE II, p. 3.

(51) Se encuentra expresado en: LD I, II y V, p. 2; LD III y IV, p. 3; TE I y II, p. 3; IE I, p. 3; CTE, p. 3; SPC, p. 2; SAEMP, p. 2; SMEC, p. 2; DC, p. 2; CAEP I, p. 2.

- 3.-"Posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes re--flexivas, críticas y creadoras, como generador de cultura y como beneficiario de ella".(52)
- 4.-"Propiciar una formación ideológica basada en los princi--pios emanados de nuestra constitución política, que ubi--quen al futuro docente en el compromiso que como agente--de cambio tiene ante la sociedad".(53)

ENFOQUE

A partir del análisis de los programas de estudio de la línea de formación pedagógica, encontramos que se pretende (a--través de un análisis científico y crítico, con un enfoque integrador) poner en contacto al estudiante con el objeto de conocimiento: la práctica educativa.

El enfoque integrador permite al normalista conocer cuáles son los aspectos que favorecen o limitan el desarrollo de la práctica docente vista dentro de un contexto social, político y económico; así como los problemas de carácter psicológico, pedagógico, sociológico y filosófico con los que se va-

(52) Se encuentra expresado en: LD II y V, p. 3; TE I, p. 4; TEC.E. I y II, p. 3; TE II, p. 4; CAEP I, p. 2; SMEC, p. 2; SPC, p. 2; SAEMP, p. 2; IE I, p. 3.

(53) Se encuentra expresado en: OPE I y II, p. 3; LD II, p. 2; LD III, p. 3; SPC, p. 3; SAE, p. 2; SMEC, p. 2; CAEP IV, p. 3.

a enfrentar como futuro docente. De acuerdo con ello, estará en condiciones de sugerir soluciones a la problemática detectadas conforme se lo permitan las circunstancias que se presenten en la realidad educativa.

Se ubica a la práctica docente dentro de la práctica educativa y ésta a su vez en la práctica social, tomando en cuenta sus relaciones sociohistóricas; lo que permite que el futuro licenciado no vea a la práctica docente como algo aislado, sino más bien como una totalidad.

El tratamiento del objeto de estudio se da a través de una acción-participación transformadora, por lo que se concibe a la práctica docente como la realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales, críticos, creativos y productivos; con las habilidades necesarias para diagnosticar, planear, operar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la relación que se establece entre propósitos institucionales y necesidades sociales.

La formación del normalista sustenta su desarrollo en uno de los principales supuestos de la educación superior: la integración docencia-investigación-servicio como estrategia general de acción.

A partir de la concepción del aprendizaje y los fundamentos que apoyan el modelo educativo y entre otros, la propues-

ta del vínculo teoría-práctica, se reitera que la relación -- docente-alumno debe superar la verticalidad que la escuela -- tradicional apoya y en la que sólo el profesor posee el saber y el alumno es un receptor pasivo. En ese sentido se propone una comunicación horizontal dentro de un aprendizaje grupal-- que el docente debe coordinar, facilitar, ubicar, retroalimentar el proceso y, a la vez, reconstruir sus esquemas referen-- ciales con las aportaciones que los alumnos le brindan en un-- proceso de mutuo y permanente aprendizaje donde todos son responsables de la construcción de su propio conocimiento.

En suma, la práctica docente es caracterizada como la -- realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales, críticos y creativos mediante la interrelación que-- se establece entre propósitos institucionales y necesidades-- sociales; función coordinadora del profesor y acción partici-- pativa del grupo; contenidos de aprendizaje y elementos de -- instrumentación didáctica; tarea del grupo y circunstancias-- del aula, de la escuela y la comunidad; así como el interjue-- go entre todos estos elementos y factores.

Por último, en la formación académica del normalista se-- pretende brindarle los elementos necesarios para participar-- en la dinámica crítica e innovadora de la práctica educativa-- y social, enfrentándose con situaciones teórico-prácticas de-- la realidad de la función docente y con exigencias de respon-- sabilidad institucional que le permitan sustentar su aprendi--

zaje de cómo enseñar a aprender.

CRITERIOS METODOLOGICOS

La técnica fundamental de investigación será la observación, la cual permitirá al normalista ponerse en contacto con la realidad para reflexionar cómo se está dando la práctica docente dentro de la práctica educativa. Con estos datos, en la escuela normal se hará una puesta en común para detectar problemas, con miras a estructurar un esquema referencial común que permita construir alternativas de solución traducidas a propuestas hipotéticas.

Los problemas que va a detectar el estudiante normalista, siempre tienen relación con la teoría que se ve en los diferentes programas de la línea de formación pedagógica, como son: los referentes al diagnóstico, planeación, operación y evaluación curricular desde diferentes enfoques de la pedagogía y modelos de aprendizaje.

El tratamiento de los problemas detectados en la docencia de acuerdo a la práctica que realizan, se sugiere sean analizados por medio de una estrategia de aprendizaje grupal; lo que les permitirá tener un intercambio de experiencias de manera que elaboren las conclusiones y sugerencias convenientes con base en la vinculación constante de la teoría con la-

práctica.

En general los cursos de la línea de formación pedagógica, orientan la actividad académica del futuro licenciado hacia la creación de situaciones que le permitan conocer, comprender, explicar y valorar la práctica docente mediante una estrategia de investigación participativa y de trabajo grupal que le posibilite ser generador de su propio aprendizaje en un ambiente de interacción permanente. Todos estos cursos son un espacio de integración, reflexión y producción; la estrategia de trabajo que se propone está constituida por proyectos de investigación, a través de los cuales se aprende a precisar problemas, a valorar su significado y su relevancia; a retomar sus experiencias, conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en su proceso de formación profesional; a elaborar planes o proyectos de trabajo; a adaptar conocimientos y habilidades adquiridos; a considerar las condiciones materiales y los aspectos organizativos de la institución; a modificar las relaciones establecidas entre los elementos del proceso de aprendizaje; a establecer relaciones entre recursos y objetivos; a enmarcar los proyectos de trabajo escolares en programas para la comunidad; a registrar los cambios que se producen, etc.; todo esto con el fin de que el estudiante normalista cree y reformule proyectos alternativos de práctica docente más adecuados, con mayor solidez, que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Concluyendo, se parte de la realidad, haciendo un análisis de los fenómenos aparentes, para que en un segundo momento, a través de los procedimientos de análisis y síntesis se llegue a las abstracciones del conocimiento, donde se elaboran teorías hipotéticas, las cuales serán contrastadas al regresar nuevamente a la realidad, siendo la pauta para que se generen nuevos conocimientos.

CRITERIOS DE EVALUACION

La evaluación que se propone es la misma para todos los cursos analizados. Se concibe como permanente pues se efectúa durante todo el proceso de aprendizaje; práctica, porque se vinculan las elaboraciones teóricas con la resolución de problemas específicos de la práctica profesional; crítica, porque toma conciencia de sus posibilidades de docente desde el quehacer pedagógico y desde el quehacer social; flexible, porque no se apega a la rigidez operativa de esquemas normativos, sino que se adapta a las posibilidades y capacidades del sujeto; por ello también es un proceso global en el que se consideran todos los factores que intervienen; participativa, porque todos los miembros del grupo son sujetos a evaluación.

En cuanto a los recursos de evaluación, éstos se elegirán de acuerdo al tema y al curso respectivo; de ahí que se propongan los siguientes:

- Informes de investigación.
- Proyectos de práctica docente.
- Fichas de trabajo.
- Diario de campo.
- Fichas de autoevaluación.
- Informes de práctica docente.
- Fichas para mejorar los estilos docentes.
- Propuestas para mejorar la calidad de la práctica docente.
- Registros de conclusiones.
- Memorias de trabajo grupal.

La evaluación de los proyectos de práctica docente, se propone que se controle su ejecución a partir de las siguientes consideraciones:

Uno, que sea observado por el coordinador del laboratorio y por la academia del semestre respectivo, así como por el docente del grupo en donde se realiza.

Dos, que los resultados sean analizados críticamente detectando las fallas y los obstáculos así como las causas de éstos.

Tres, tomar medidas necesarias para las modificaciones y los reajustes adecuados de acuerdo a la problemática enfrentada.

Cuatro, registrar permanentemente el desarrollo de todo el proceso.

VINCULACION ENTRE CURSOS Y LINEAS DE FORMACION

Todos los cursos de la línea de formación pedagógica se relacionan verticalmente entre sí debido a que pertenecen a una misma línea, y horizontalmente con todas las líneas de formación, debido a que no pueden dejar de lado los problemas filosóficos, sociales y psicológicos.

Existe una relación tanto vertical como horizontal en los cursos ya que el plan de estudios se maneja como un núcleo integrador e interdisciplinario.

4.2.1.2.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO DE CADA UNO DE LOS PROGRAMAS

En esta parte del análisis, se extraen las actitudes que se pretenden formar y los contenidos que se trabajan sobre el campo curricular.

Para lograr lo anterior, se transcriben textualmente los párrafos que hacen referencia a todo tipo de actitudes y se mencionan los contenidos que se abordan en cada uno de los programas. Esto se presenta en los siguientes cuadros.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este curso se desarrolla una actitud crítica en el alumno, que le ayudará a poner en práctica las cuatro fases del desarrollo curricular con más éxito.

Decimos que se desarrollará una actitud crítica porque se analizan diferentes medios de información, se cuestiona la realidad y se analizan los factores de su comunidad. Además, se ve la mejor forma de planear su futura práctica proponiendo alternativas de solución a problemas detectados.

Es importante señalar también, que en el desarrollo de esta actitud crítica en el normalista, se le enseña cómo tomar en cuenta las opiniones de su grupo y cómo evaluar su práctica educativa.

La otra actitud que se identifica se quiere formar en los normalistas es la innovadora, porque se lleva a cabo o se sugiere dentro del programa, realizar investigaciones de su comunidad para innovar acciones pedagógicas. Además de que planea, según es para mejorar su comunidad y operar con una metodología horizontal en donde intervengan todos los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje.

" ... estudiar la ubicación del curso en el mapa curricular, analizando la estructura de las líneas de formación que integran el mapa y la interacción que existe entre los cursos". p. 11.

" ... analizar el valor de la técnica de observación y el diario de campo que le darán operatividad al curso. Con esto, se inicia la investigación educativa". p. 11.

Analizar: "Los objetivos, alcances, elementos y modalidades de la educación preescolar, la escuela primaria y la escuela secundaria". p. 18.

"Análisis y conclusiones de la función que cumple la escuela primaria en la comunidad estudiada". p. 18.

"Comprender la estructura general de la carrera y el papel de la observación como una de las técnicas para el estudio de la práctica educativa". p. 12.

" ... Reflexionar sobre cómo ha sido su aprendizaje, en los diferentes niveles educativos que ha cursado, a fin de cuestionarse sobre su papel y el de sus maestros en su proceso de aprendizaje". p. 10.

" ... Conocer a la comunidad y los elementos que la caracterizan, destacando los factores: social, económico, político y cultural existentes, que determinan las acciones educativas formales y no formales". p. 14.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso de teoría educativa I se pretende desarrollar en los futuros docentes una actitud crítica e innovadora con respecto a la sociedad, la naturaleza, ante sí mismo y sobre el valor de la finalidad de su propia formación, así como de su práctica educativa. En cuanto a la actitud crítica se pretende que los alumnos analicen las leyes generales que rigen el mundo objetivo y reflexionen sobre el proceso de conocimiento y la vinculación de la teoría y la práctica como un criterio de verdad; así mismo, se explica la teoría del conocimiento como fundamento de la ciencia. Con la actitud innovadora se pretende que el estudiante desarrolle y utilice la teoría del conocimiento como un instrumento que le permitirá organizar, sistematizar y dar coherencia a su práctica educativa.

CITAS

"Analizan las relaciones entre mente y materia. Analizan las leyes del mundo objetivo y las categorías dialécticas. Explican los fenómenos naturales, sociales y educativos en base a Leyes y categorías". p. 16.

"El alumno reflexionará y analizará sobre las siguientes cuestiones:

- Aspectos empíricos del conocimiento.
- Aspectos racionales del mismo.
- Cómo se alcanza la verdad.
- La práctica como criterio de verdad." p. 20.

"El alumno reflexionará sobre las siguientes cuestiones:

- La caracterización del conocimiento científico
- Las funciones del conocimiento científico
- El conocimiento científico como síntesis del saber". p. 24.

"Precisar las categorías y funciones del conocimiento científico:

- Analizar críticamente la importancia de los aspectos formales y estructurales del conocimiento científico.
- Valorar la importancia del saber científico como base del desarrollo humano". p. 25.

"El alumno reflexionará sobre las siguientes cuestiones:

- La relación que tiene la teoría del conocimiento con la práctica educativa.
- ¿Qué teoría del conocimiento subyace en la práctica educativa que se realiza en la escuela?
- ¿Qué problemas presenta la práctica educativa en el proceso cognoscitivo?
- ¿Cómo se puede mejorar la práctica educativa?". p. 18.

"Analizar la práctica educativa de la escuela:

- Explicar el proceso que sigue el educando en la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes". p. 24.
- "Se pretende que los alumnos relacionen los aspectos empíricos con los aspectos racionales del conocimiento.

- Formule un criterio de verdad.
- Aplique el criterio de verdad en la práctica educativa". p. 27.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso se trata de desarrollar en el normalista una actitud crítica que le sirva en su futura práctica docente para diagnosticar, planear, operar y evaluar el currículum de primaria.

Porque en este programa se le enseña cómo analizar críticamente la información y como analizar la realidad educativa del país.

Además se le enseña como planear alternativas de solución para mejorar la práctica educativa.

Otra parte en la que se trata de desarrollar la actitud crítica es al evaluar críticamente los objetivos implícitos y explícitos de la educación y sus repercusiones.

Otra actitud a desarrollar dentro del programa es la innovadora, porque le enseña cómo tomar en cuenta las necesidades del alumno, como sujeto de aprendizaje en un grupo escolar y como tomar en cuenta el entorno que rodea a los educandos y planear actividades de solución.

Además se desarrolla la actitud innovadora porque se le dan ideas de cómo llevar a cabo su práctica docente en relación a distintos factores que inciden en ella, dándole elementos para tomar en cuenta las relaciones horizontales entre docentes, comunidad escolar y sociedad.

CITAS

"... analice críticamente los objetivos explícitos expresados en las formulaciones oficiales, así como de los objetivos implícitos que no forman parte de la legislación, pero que dan razón completa del fenómeno social, el cual trae como consecuencia otros objetivos y otras funciones que cumple la educación". p. 7.

"A través de la reflexión y el análisis documental podrá precisar si las finalidades propuestas responden a las necesidades del niño y a las condiciones socioeconómicas y políticas existentes". p. 7.

"... el estudiante podrá precisar por medio de situaciones concretas de la realidad, y a partir de su observación en la escuela primaria, como las variables tanto contextuales como ambientales, favorecen o limitan el desarrollo de ésta y como a la vez esta práctica se proyecta en la sociedad. De esta manera en un proceso de acción-reflexión y como resultado de las actividades realizadas, este curso contribuye a que el estudiante desarrolle su habilidad en la observación". p. 24.

Elaborará "un resumen explicativo a partir del análisis de los casos concretos observados en la escuela primaria y de la repercusión de los factores tanto circunstanciales como ambientales que determinan la práctica docente, así como el intento de elaborar una propuesta encaminada a superar las deficiencias detectadas". p. 27.

"Con base a las observaciones realizadas en la escuela primaria, precisar cuáles son los factores que favorecen o limitan la relación de la comunidad con la escuela, maestros, alumnos, alumnos-alumno, en el proceso educativo y elabore un informe de los resultados obtenidos". p. 14.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este curso se pretende que el estudiante adopte una actitud crítica y reflexiva con respecto a los diferentes conceptos de hombre, sociedad, valores y fines en general de la educación mexicana en diversas etapas históricas y que a su vez se reviertan en los fines y valores de la educación escolarizada en México.

Se forma a su vez en los alumnos una actitud innovadora ya que se plantea que -- del análisis y crítica del trabajo teórico-- antes mencionado se dejen de todo prejuicios, posiciones mágicas y emocionales y se puedan sostener posiciones racionales, justas y objetivas.

"Los alumnos y el maestro reflexionarán y analizarán la teoría sobre el origen del hombre y de la sociedad. En los contenidos de la misma se trata de dar una visión del desarrollo histórico de la sociedad, mediante el análisis del concepto de sociedad que han tenido -- las corrientes filosóficas de mayor arriago en México". p. 11.

"Teorías del valor y de los fines. En esta unidad 2 los alumnos y el maestro distinguirán y analizarán críticamente diferentes teorías del valor y de los fines. Se hará la comparación entre el subjetivismo axiológico, el objetivismo axiológico, la teoría marxista del valor y el estructuralismo". p. 18.

"Se sugiere que no se pierda el análisis en una descripción historiográfica de las escuelas que se mencionan, sino que se lleve a cabo un análisis crítico de las mismas". p. 21.

"Fines y valores de la educación en México. En esta unidad se aborda el tema general de los fines y valores de la educación en México. El maestro conductor junto con los alumnos podrá analizar la evolución y los cambios educativos y sociales que se han dado en México, analizando el devenir histórico del país, especialmente desde la época del México independiente, para hacer un análisis más detenido de la época actual en donde si bien perduran algunos valores del pasado, han surgido otros como consecuencia del desenvolvimiento de la sociedad actual". p. 22.

"Analizar la interrelación que existe entre familia-sociedad-escuela como factores que están íntimamente ligados en el proceso educativo". p. 24.

"Teoría y práctica de los valores en la escuela. En esta unidad los alumnos y el maestro reflexionarán sobre la vida escolar, pues se trata de abordar el tema general de la teoría y práctica de los valores en la escuela para acceder en forma real al problema de la educación moral y social del mexicano del futuro". p. 18.

"Como expresamos antes, esta materia sólo es la introducción a la reflexión sobre el proceso social en general, sobre el educativo en particular; para sentar las bases éticas y morales del futuro docente y que tendrá que seguir desarrollando a lo largo de su vida como ciudadano y profesionista consciente de una vida social en constante evolución". p. 22.

"Establecer la relación escuela sociedad identificando que en este binomio es donde deben materializarse los fines y valores del sistema educativo nacional". p. 23.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este curso se trata de formar una actitud crítica en el futuro docente con el fin de que diagnostique, planee, opere y evalúe su práctica docente de manera que corrija las fallas que los maestros en ser vicio han venido practicando.

Para esto se analizan los momentos históricos de cada modelo educativo, detectando los problemas más relevantes y realizando propuestas para mejorarlos. Además se analizan los elementos que intervienen dentro de la práctica educativa y se analizan las tareas propias de la docencia a través de sus diferentes momentos como son el diagnóstico, la planeación, la operación y la evaluación.

Otra actitud que se prevé se quiere formar con este laboratorio es la innovadora, pues se le muestra al normalista una gran variedad de interacciones que se pueden dar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se le permite que investigue cuál se está dando dentro de un grupo real de educación primaria, proponiendo así nuevas formas de evaluar esta interacción, dando como ejemplo la utilización del sociodrama. Además se busca que vea que el conocimiento es un todo y no se puede fragmentar.

"... se pretende que los alumnos logren tener una visión general de cómo se ha dado la práctica educativa en algunos momentos históricos y la influencia de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para determinar los modelos educativos vigentes en esa etapa". p. 18.

"Ubicará la problemática actual de la práctica docente, en el proceso sociohistórico de la práctica educativa". p. 9.

"Analizar en el grupo las diferentes descripciones, ubicando a la práctica docente dentro de la práctica educativa". p. 9.

"El alumno señalará el alcance y limitaciones de la práctica docente y los elementos que interactúan en ésta, contrastando lo que se está dando en la realidad con la teoría estudiada". p. 12.

"... se encausará al estudiante hacia la problemática de la investigación de las tareas propias de la docencia, a través del análisis y la reflexión de los momentos de planeación, realización y evaluación". p. 17.

"... que el alumno perciba las relaciones de interacción que se dan en la práctica docente y las compare con la información de los contenidos propuestos de tal manera que analice y obtenga una nueva concepción sobre la construcción del aprendizaje grupal". 14.

"Comprenderá la importancia que tienen las relaciones interpersonales en la práctica docente". p. 15.

"... se presenta al alumno una visión panorámica de la instrumentación de las tareas de la docencia, a partir de un enfoque integrador de los elementos que lo componen evitando así la fragmentación del conocimiento". p. 17.

"Precisará los elementos que intervienen en la instrumentación de la práctica docente y de los momentos que se dan en este proceso". p. 18.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso posibilita la formación de la actitud crítica e innovadora mediante el abordaje de la investigación como auxiliar en la práctica docente, misma que le sirve también en la reflexión sobre su labor educativa en la escuela primaria.

La investigación como procedimiento alternativo, le dará al futuro docente respecto al maestro tradicional una visión diferente de la realidad educativa (explicándola para su transformación) a partir de un análisis de la problemática concreta de la práctica educativa como totalidad, es decir, vinculando los aspectos macroeconómicos, políticos y sociales. Aquí entonces se posibilita la formación de la actitud crítica e innovadora desde dos dimensiones: una, concibiendo a la práctica docente como práctica social ampliando la posibilidad de reflexión sobre dicha situación educativa introduciendo una actitud crítica en el futuro docente; dos, planteando la necesidad innovadora de auxiliarse del proceso de investigación en el análisis de la problemática de la práctica docente.

CITAS

- "Proporcionará a los futuros licenciados en educación primaria los elementos teóricos-metodológicos de la investigación, que les permitirán comprender, explicar y valorar la realidad educativa, para estar en condiciones de programar acciones tendientes a su transformación". p. 10.

- "Capacitará a los estudiantes para la elaboración de propuestas fundamentadas teóricas y metodológicamente, que les permitan aplicar la investigación conforme a los objetivos y estrategias de una pedagogía renovadora". p. 10.

- "Desarrollará en los estudiantes normalistas, a través de la investigación, una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social". p. 10.

"... La primera unidad temática pretende, generar una actitud problematizadora en el alumno al ponerlo en contacto directo con la realidad de la práctica educativa, a fin de que detecte los problemas más relevantes que se presentan durante el empleo de la investigación y conozca la situación actual de la investigación en la práctica educativa, así como su relación con el desarrollo económico, político y social del país". p. 7.

Como evidencia de aprendizaje, se plantea la elaboración de un "ensayo acerca de la relación que existe entre investigación, práctica social, práctica educativa y práctica docente". p. 16.

"Las unidades segunda y tercera, orientan sus acciones hacia la estructuración de un marco teórico conceptual de tipo general, que posibilite una mayor profundización en la explicación de las causas que provocan los problemas detectados en relación con la práctica educativa y que constituyen el sustento para elaborar una propuesta tendiente a dar soluciones a esta problemática". p. 8.

- "La segunda tiene como objeto que los estudiantes normalistas analicen a la investigación como proceso en sí y como medio para conocer una realidad concreta, a través de aproximaciones sucesivas. p. 17.

- "En la tercera unidad se pretende que el alumno destaque la importancia de la estructura y desarrollo teórico-metodológico del proceso de investigación científica, analizando las concepciones que sobre ésta tienen las principales corrientes filosóficas con el propósito de mostrar que el conocimiento de la realidad es un proceso que tiene diferentes etapas y formas de ser conocido y explicado". p. 22.

"Destacar la importancia y relaciones de la práctica, la teoría y el método en el proceso de investigación social". p. 24.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso se pretende que el estudiante tenga una actitud crítica en el sentido de que valore y comprenda la interdependencia de los avances de la ciencia, la evolución de las ideas y la tecnología, para que adopte medidas que integren los diferentes aportes hacia el bienestar social, que analice las características tecnológicas de las comunidades localizadas en la zona de influencia de la escuela normal. Se pretende a su vez en el futuro docente, una actitud innovadora ya que se le permitirá evaluar efectos de impacto social de las diferentes tecnologías aplicadas y elaborar estrategias para implementar planes de desarrollo humano.

CITAS

" ... Al reflexionar en las condiciones en que se desarrolla la ciencia y la tecnología en la actualidad, en esta era tecnológica, se aprecia claramente la importancia de una acción social que constituya el elemento orientador en la formación del individuo, acción que le servirá para evitarle confusiones y le resuelva dudas hasta que forme su criterio de acuerdo con sus conocimientos y comprensión de su realidad, así como la estructura de esta última en base a desarrollar una determinada actividad mental y en esta actividad, el alumno debe transformar el objeto de estudio que es la tecnología que es objeto para sí, a partir de los diferentes enfoques y conceptualización de ciencia y tecnología según el contexto social en que se han acuñado". p. 22.

" ... El alumno reflexionará sobre el panorama general de los problemas tecnológicos actuales y su estrecha vinculación con las condiciones políticas y económicas en la sociedad". p. 31

" ... Se presenta la información de las diversas concepciones de la tecnología de manera que cada teoría se pueda leer y analizar independientemente una de otra y constituya una atenuante de los problemas que se estudiarán en las siguientes unidades". p. 30.

" ... Se pretende hacer un análisis tanto ético-teórico como empírico de la civilización tecnológicamente moderna que muestra la invasión de los mismos valores y métodos para transformar todos los aspectos de la vida del hombre, -desde la guerra, la política, la economía y la medicina-, hasta la educación, así como las relaciones humanas en el medio ambiente social". p. 24.

" ... El propósito de esta unidad en que el alumno construya su propio conocimiento de las teorías del humanitarismo tecnológico y el nihilismo para que el alumno tenga en este conocimiento un panorama del desarrollo con una visión sincrética y dinámica del avance tecnológico como práctica social del hombre". p. 25.

" ... El alumno deberá tener un claro concepto de la autodeterminación tecnológica y desarrollar la capacidad de seleccionar y asimilar la información sobre la tecnología existente". p. 27.

" ... Los contenidos temáticos permiten al futuro licenciado en educación primaria poner en juego su comprensión y capacidad de analizar la tecnología, la sociedad contemporánea y sus valores, haciendo y sacando deducciones de las comparaciones de las concepciones del nihilismo tecnológico y del humanismo tecnológico y de sus consecuencias prácticas en la sociedad". p. 28.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso posibilita la constitución de la actitud crítica e innovadora en el futuro docente ya que se concreta en el análisis de la propuesta curricular de educación primaria, así como su fundamentación y alcances y limitaciones al interior de la práctica docente. Lo que permite por lo menos llevar a cabo una práctica consciente y, por lo tanto, con intenciones transformadoras de la realidad educativa.

Aquí las dimensiones de análisis de la propuesta curricular de la educación primaria son sumamente amplias, ya que se parte del supuesto de que es producto socio-histórico y que, por lo tanto, responde a determinadas relaciones sociales. Esto abre una perspectiva totalmente innovadora que de alguna forma repercutirá en la práctica docente del egresado.

Una actitud innovadora también la constituye el que el normalista rescate los aspectos implícitos que subyacen a los contenidos de la educación primaria (conceptos de sujeto, sociedad, conocimiento, aprendizaje, etc.), pues así se potencia una práctica docente que, al menos sea consciente de lo que logra; o bien, que adopta una postura crítica hacia lo que la educación alcanza vía dicha práctica.

CITAS

"Emitir juicios respecto a los fundamentos, estructura y organización del plan y programas de estudio de educación primaria para interpretarlos y aplicarlos de manera reflexiva y crítica". p. 11.

"Proponer alternativas para dar solución a la problemática de la práctica docente, relacionada con la interpretación y manejo del plan de estudios, los programas y los libros de texto ...". p. 11.

"La primer unidad pretende que el estudiante explique la naturaleza dinámica de los contenidos de aprendizaje, es decir, que los valore como producto histórico; que los comprenda como resultado de las condiciones económicas, políticas y sociales del país, de la política educativa y de las teorías pedagógicas vigentes de acuerdo al momento histórico en que se determinan". p. 12.

"La contribución particular de este curso se orientará para que el estudiante ... fundamentalmente las razones que expliquen por qué los contenidos de aprendizaje:

- Cambian y evolucionan según las necesidades económicas, sociales y culturales;
- son productos de determinaciones sociales como consecuencia de posturas ideológicas;
- son derivados de la realidad y se incorporan críticamente al currículum. p. 12.

El objetivo de unidad tiende a "Precisar cuáles son las razones para considerar el carácter relativo de los contenidos de aprendizaje y la necesidad de su modificación y enriquecimiento continuos, paralelamente a los cambios económicos, políticos, sociales y culturales". p. 14.

"La segunda unidad pretende que el normalista explique la función que tienen los contenidos de los programas de educación primaria en la estructura didáctica y sus efectos en la práctica docente". p. 16.

"Para esto es necesario que el alumno analice reflexivamente cómo los contenidos de los programas y el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyan explícita o implícitamente en una concepción de hombre, de realidad, de conocimiento y de aprendizaje". p. 16.

"En un primer momento, el alumno comprenderá cómo los contenidos de aprendizaje son expresión de una determinada concepción de realidad, a la vez que manifiestan la forma en que se concibe el conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el significado particular que a cada forma de explicarlo corresponde una determinada manera de entender y realizar el proceso educativo". p. 16.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este curso se trata de desarrollar una actitud crítica en el estudiante normalista, pues se analizan los momentos de la investigación participativa; con el fin de que los vean como un proceso no lineal, es decir, dialéctico. Para que así se involucren por completo en el análisis y solución de los problemas de la práctica educativa.

Para poder involucrarse en el análisis de los problemas de la práctica educativa, es necesario que se delimite un marco teórico para ordenar y dar coherencia a la información. Por lo que en este curso estudiarán también críticamente los elementos a considerar dentro de un marco teórico.

Además, analizarán instrumentos, métodos y técnicas que le servirán para seleccionar y operar los problemas a solucionar dentro de la práctica educativa de educación primaria para mejorarla.

Como vemos de todo lo anterior, el normalista podrá escoger entre diferentes opciones de proyectos de investigación social y educativos que más convengan a la educación primaria, por lo que establecerá alcances y limitaciones de los mismos.

En este curso también se trata de desarrollar la actitud innovadora debido a que se procura que el normalista cree o diseñe un esquema de un proyecto innovador.

Lo innovador se ubica, fundamentalmente, en la sistematicidad que se proporciona al futuro docente para una reflexión teórica-metodológica sobre la práctica docente.

"... se profundizará en el análisis crítico de los momentos que forman parte del proceso dinámico de dicha investigación, para comprobar que constituyen etapas que no se dan en sentido lineal o de sucesión, sino que funcionan dialécticamente". p. 10.

"... se pretende que el estudiante, a través de un análisis reflexivo sobre las primeras etapas de investigación, problematización y concientización, se involucre por completo con la realidad de la práctica educativa en la escuela primaria, se identifique y haga propia la situación, a fin de que ponga todo su interés en el proceso de análisis y solución de la misma". p. 10.

"Determinar cuáles son los elementos y procedimientos para la elaboración de una investigación diagnóstica, operativa, mediante un marco teórico y el análisis de situaciones concretas de docencia". p. 12.

"... que los estudiantes normalistas analicen, expliquen y valoren, la función que tiene el marco teórico en el proceso dinámico de la investigación; para dar orden y coherencia a la información recabada y para explicar el problema o fenómeno seleccionado en el estudio de la práctica docente de educación primaria". p. 15.

"... hará un análisis reflexivo de la información teórica y metodológica que, con los productos de los momentos anteriores, le permitan determinar los elementos y procedimientos que se deban considerar en la elaboración de un marco teórico". p. 15.

"... análisis de los requerimientos -por parte del normalista- a los que se debe sujeta para seleccionar, elaborar y operar métodos, técnicas e instrumentos de investigación; que faciliten la obtención de datos para realizar el estudio del proceso de la práctica docente en la escuela primaria". p. 20.

"... el estudiante, en un proceso de análisis y síntesis, recapitulará los criterios teórico-metodológicos de la investigación participativa, a fin de comprender, explicar y valorar la interacción dinámica que se establece entre los dos procesos mencionados y el apoyo que le brindará en el desempeño de su práctica profesional". p. 25.

"Diseñará un esquema que fundamente la elaboración de un proyecto de investigación que le permitirá vivenciar experiencias de diferente índole en el proceso de la práctica docente y que culminará con la elaboración de un proyecto que coordine y ejecute el laboratorio de docencia, en combinación con los cursos paralelos de la línea de formación pedagógica". p. 26.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este laboratorio se trata de desarrollar una actitud crítica hacia lo que será el diagnóstico, la planeación, la operación y la evaluación de la futura práctica del normalista. Por lo cual en las siguientes citas encontramos que se hace un análisis de la educación primaria para detectar su impacto social; analizando sus objetivos y diversas fuentes de información que les sirvan para este análisis. Realizando, para comprobar lo que pasa en la realidad, un proyecto exploratorio. Además hará una valoración crítica de los momentos sociohistóricos de la práctica docente para explicar las causas de las deficiencias o limitaciones de la docencia y analizará sus deficiencias o limitaciones para planear u operar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de la actitud crítica se quiere formar también en este programa la actitud innovadora. Pues aquí se ve cómo el estudiante normalista al conocer las características, fundamentos y consecuencias de diversos modelos pedagógicos, puede explicar la práctica docente actual. Pues se le da a conocer cómo en un momento el profesor sólo se limita a transmitir información y a condicionar respuestas; y en otro momento, sin embargo, ayuda a que el alumno problematice el objeto de estudio. Además se le da información (con diversos planteamientos teóricos) sobre intereses de los niños en edad escolar y de recursos ambientales y metodológicos necesarios para las actividades de aprendizaje para que el futuro docente comprenda la importancia de su formación y para que pueda crear otras actividades diferentes a las del programa de educación primaria que respondan a las características de los alumnos, a las condiciones de la escuela y a los contenidos del programa.

"... se harán análisis y reflexiones que lleven al estudiante a la caracterización de la educación primaria como factor de cambio y llegar así a conocer el impacto social que este nivel educativo tiene para la sociedad". p. 10.

"Para que el futuro educador pueda explicar la importancia de la educación primaria como factor de cambio, se hará preciso que analice los objetivos generales de este nivel educativo en los que se expresan las funciones sociales que cumple. Para esto se recomienda que estudie analíticamente algunos documentos normativos de la educación en nuestro país, así como varios textos de diversas épocas escritos por educadores mexicanos". p. 10

"... valoración crítica ... de algunos de los momentos del desarrollo sociohistórico de la educación que ha tenido la práctica docente, como: la escuela tradicional, la escuela nueva, la escuela tecnocrática y la escuela crítica, para destacar lo decadente, vigente o emergente de estos modelos pedagógicos". p. 14.

"Al evaluar el proceso y los resultados de la propuesta de docencia ... el alumno adquirirá conciencia de sus limitaciones para planear y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez contrastará sus capacidades y habilidades respectivas, con las desarrolladas por los profesores observados ...". p. 20.

"... que el estudiante explique la práctica docente actual de educación primaria como resultado de diversos modelos pedagógicos que se han dado en algunos momentos del desarrollo sociohistórico de la educación, precisando sus características, fundamentos y consecuencias tanto individuales como sociales". p. 14.

"Explicar cuáles son las características, los fundamentos y las consecuencias de las opciones pedagógicas vigentes en educación primaria, a fin de iniciar la construcción de un modelo de docencia tendiente a elevar la calidad de este nivel educativo". p. 16.

"El futuro licenciado adquirirá conciencia del alto compromiso que tiene su labor en la formación de los alumnos de educación primaria y valorará la importancia de su preparación para el ejercicio profesional de la docencia". p. 25.

"Determinar cuáles son los fundamentos, características componentes e implicaciones de las estrategias didácticas utilizadas en la operación de la práctica docente de educación primaria y proponer un proyecto que tienda a mejorarlas". p. 26.

En este programa se formará en los futuros docentes una actitud crítica e innovadora con respecto al enfoque de la tecnología educativa, ya que se pretende partir de la realidad con el objeto de que los estudiantes se problematizan sobre la situación que se está dando en la práctica docente, para que con un sentido crítico hagan un análisis de cómo la tecnología educativa responde a las necesidades sociales y en este caso, los objetivos de los programas de educación primaria, a su vez abordarán críticamente los elementos teórico-metodológicos de los diferentes modelos de docencia, mismos que servirán de base para analizar las aportaciones de la tecnología educativa a la escuela primaria. Tendrán una actitud innovadora en el sentido de que tomarán en cuenta distintas concepciones teóricas que les permitirán seleccionar y diseñar los medios educativos que consideren las estrategias didácticas para mejorar la práctica docente.

"En esta unidad se pretende que el estudiante normalista analice la relación de los objetivos del programa, con los avances de la tecnología educativa, de acuerdo con las necesidades sociales". p. 14.

"Se sugiere que los estudiantes reflexionen el papel que juega el maestro dentro de una opción de tecnología educativa y como éste, está determinado por la misma sociedad donde se está dando el proceso educativo". p. 16.

"Se sugiere que los alumnos describan el papel del maestro en la práctica docente conforme a un enfoque alternativo de la Tecnología Educativa". p. 16.

"Analizar cuál es la trascendencia de la Tecnología Educativa, en el logro de los objetivos de la práctica docente de educación primaria y precisar sus alcances y limitaciones". p. 16.

"Para el desarrollo de la unidad 2 se sugiere que el alumno retome el informe de diagnóstico elaborado en la unidad anterior, seleccione el estudio de un caso de docencia y lo analice en forma crítica. Así se dará cuenta que el concepto de aprendizaje que fundamenta a la tecnología educativa está implícito en la conceptualización de los modelos de docencia". p. 16.

"El análisis anterior permitirá resaltar que la selección de los medios educativos corresponde a un determinado modelo de docencia y, de acuerdo a éste, serán los alcances y limitaciones que el profesor de educación primaria tenga para lograr los objetivos de aprendizaje". p. 17.

"Para el desarrollo de la Unidad 3 se pretende que después de haber analizado los distintos modelos de docencia los estudiantes hagan un proyecto de instrumentación didáctica, que permita mejorar la práctica docente". p. 20.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso introduce el análisis curricular en el plano de los programas de Educación Primaria del Tercer Grado (su estructura y fundamentos) así como la problemática de manejo e interpretación en los maestros en servicio. Lo que trae consigo que los normalistas asuman una actitud crítica e innovadora en torno de la revolución o no de la problemática que implican tanto las características de los alumnos como de la realidad socio-cultural en la que se encuentra inmersa su práctica educativa específica.

CITAS

"Identificar las características específicas de los niños del tercer grado para estar en condiciones de adecuar las estrategias y contenidos de aprendizaje a esas características". p. 8.

"Identificar el modelo curricular que corresponde a los programas ... a fin de establecer las formas de operación más adecuadas". p. 8.

"Determinar la problemática que confrontan los profesores ... en la interpretación y manejo de los programas ... con el fin de buscar posibles alternativas de solución". p. 8.

"Establecer el nivel de vinculación de los objetivos de los programas del tercer grado con las necesidades de la comunidad y los apoyos que brinda ésta al desarrollo de aquellos". p. 9.

- "La primer unidad pretende que el futuro licenciado en educación primaria estudie, conozca y reflexione sobre las características específicas de los niños del tercer grado para constatar si fueron consideradas al elaborar los programas y los libros del alumno. Además, que investigue si esas características son tomadas en cuenta por los profesores en servicio al desarrollar los programas y al utilizar los libros de texto". p. 10.

- "La segunda unidad pretende analizar, con base en un marco teórico-conceptual y en situaciones de docencia vivenciadas, cuáles son los alcances y limitaciones en la aplicación de los programas ... a fin de proponer acciones para mejorar su operación". p. 19.

- "La tercera unidad pretende que el estudiante normalista profundice en la trascendencia que tiene la aplicación adecuada de los programas y los logros en la satisfacción de las necesidades educativas en la escuela, la familia y la comunidad, así como en la interacción dinámica entre la escuela y la comunidad ... se desarrolla orientando al futuro licenciado ... hacia el análisis de los programas del tercer grado con un enfoque social y crítico para determinar en qué medida contribuyen a la solución de la problemática sociocultural". p. 25.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso persigue esencialmente conocer y manejar los principales avances tecnológicos respecto al campo de la informática que permitan elaborar programas educativos, los que introducirán una clara innovación al interior de la práctica docente.

Hay que resaltar también que aún cuando se plantea el análisis crítico de la tecnología educativa y sus alcances y limitaciones en la práctica educativa, éste no se efectúa desde una perspectiva sociohistórica y epistemológica; sino más bien desde una visión de eficacia sobre la base de un "mejor" aprendizaje.

CITAS

"Valorar críticamente las aportaciones de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria". p. 7.

"Desarrollar el espíritu crítico, una actitud de apertura y el compromiso profesional para aprovechar racionalmente las innovaciones tecnológicas en el campo de la docencia". p. 7.

"... que el estudiante normalista haga un diagnóstico de la realidad; es decir, parta de la revisión de los cursos de tecnología educativa I y II e indague de qué manera el profesor de educación primaria, aprovecha los recursos didácticos en el proceso de aprendizaje, con base a un modelo pedagógico determinado". p. 9.

"Una vez que los alumnos detecten la problemática respecto al uso de los recursos didácticos y la tecnología educativa en la escuela primaria, podrán precisar cuáles han sido los alcances y limitaciones de:

- La forma de cómo se manejan los recursos didácticos de acuerdo a las bases establecidas por los diferentes modelos pedagógicos.
- La función que desempeñan los recursos didácticos en el proceso de aprendizaje.
- El aprovechamiento de los avances de la tecnología educativa como recursos innovadores en el proceso educativo". p. 9.

"Una vez analizada y comentada la información, los alumnos tendrán los elementos necesarios para elaborar un sencillo proyecto que les permita proponer una serie de actividades con tendencia a mejorar el aprovechamiento de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un apego más realista en cuanto a la selección y utilización de los mismos y de acuerdo al modelo pedagógico que consideren más avanzado en lo que se refiere a las innovaciones educativas". p. 10.

"Precisar cuáles son los alcances y limitaciones de las innovaciones de la tecnología educativa en el proceso del aprendizaje en la escuela primaria, con base en el diagnóstico". p. 11.

"... se haga un análisis con mayor profundidad de los elementos teórico-metodológicos que constituyen el marco teórico conceptual que sirve de fundamento a la instrumentación de programas de informática". p. 14.

"Permitirá a los futuros licenciados la posibilidad de hacer un análisis crítico respecto a los fundamentos pedagógicos de los lenguajes que se sugieren, así como de las ventajas y desventajas que implica al utilizarlos en la elaboración del 'software' (programa) educativo". p. 15.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En el curso de laboratorio de docencia II, se pretende que los alumnos tengan una actitud crítica e innovadora en relación a la detección de problemas de la práctica docente, por lo que aquí se enfocan especialmente a la fase del diagnóstico. Entre las actividades a realizar se propone el análisis de los objetivos de educación primaria y del sistema educativo nacional, encontrando similitudes o discrepancias entre éstos.

Además, se observa la dimensión de las interacciones entre todos los sujetos involucrados dentro del proceso educativo; se ven también las dimensiones de la circunstancialidad, en donde se toman en cuenta valores, actitudes, formas de organización, etc.

Otro punto de análisis es la instrumentación en donde, sobre todo, se les enseña a llevar el desarrollo de un programa, a manejar técnicas didácticas por áreas y el empleo de recursos de apoyo. Dentro del análisis que hacen de la práctica educativa, se toman en cuenta las condiciones objetivas y subjetivas de la estructura organizativa de los planteles.

Como nos damos cuenta, se ve que las cuatro fases del desarrollo curricular no se dan en forma lineal sino que están presentes en todo momento del proceso educativo.

CITAS

"... se propone el análisis de diversas situaciones de la práctica docente de tercer grado de educación primaria, emarcándolas en la normatividad y aspiraciones del estado mexicano y mediante la realización de un proyecto de docencia que comprenda una investigación diagnóstica operativa". p. 13.

"... el alumno analice la problemática de su propio quehacer, convirtiéndose en esta forma en sujeto y objeto de investigación. Además, se propone para la realización del análisis situacional expuesto, que se tomen como categorías orientadoras, las cuatro dimensiones de la docencia: intencionalidad, interacción, circunstancialidad e instrumentación". p. 13.

"... el futuro licenciado analizará diferentes opciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela primaria ... tomando como punto de partida el conocimiento, la comprensión y la valoración de diversos modelos didácticos, para diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de práctica docente que lo lleven a vivir diferentes estrategias de enseñanza". p. 21.

"Para orientar la investigación diagnóstica operativa ... se recomienda que cada curso de 5º semestre desde su óptica específica aporte recursos teóricos e instrumentos metodológicos que permitan fundamentar e implementar el desarrollo de la mencionada investigación. p. 21.

Se "... permite que el estudiante normalista desarrolle su personalidad en el sentido de la creatividad, el saber-aprender, de su participación futura en el campo de la docencia de educación primaria". p. 14.

"... que el futuro licenciado logre experiencias de trabajo personal en la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de tercer grado de educación primaria" p. 22.

"... se precisan algunas tareas concretas de interacción dinámica escuela-comunidad que constituyen alternativas de solución a la problemática detectada y que dan cuerpo a los proyectos que se ejecutan y evalúan a fin de que tanto alumnos de escuela primaria como futuros docentes, desenvuelvan no sólo un conocimiento intelectual, sino de manera simultánea el control emotivo, la actividad física, la respuesta estética, las aptitudes individuales y el mejoramiento social". p. 32.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este programa se pretende desarrollar en el estudiante una actitud crítica con respecto a la planeación educativa, ya que se reestructurará un marco referencial sobre la materia en curso y se establecerán las relaciones entre planeación y planeación educativa. Se analiza cómo el proceso de planeación comprende diversas etapas que son entendidas en su dinámica e interacción. Se reflexiona la planeación educativa a nivel institucional, además de brindar conocimiento sobre sus elementos y enfoques. Se abordará el estudio de lo que son el plan, programa y proyecto; se trabajará lo que es la planeación didáctica para llegar a un análisis de las condiciones que deben tomarse en cuenta para la elaboración de estrategias de aprendizaje. Se reflexionará sobre lo que es la planeación escolar tomando en cuenta los instrumentos y recursos para la planeación, así como la forma de ejecución y evaluación de los mismos, todo lo anterior pretende proporcionar una visión global de la planeación educativa y sus repercusiones en la práctica docente.

En este curso se formará a su vez en el estudiante una actitud innovadora en el sentido de que a la revisión y el análisis de cada una de las unidades, el alumno elaborará un proyecto de práctica aplicable a la escuela primaria. Dicho proyecto consta de la planeación, ejecución y evaluación del mismo; todo esto promueve que el estudiante analice alternativas de solución con miras a la innovación. Participe en la planeación de proyectos alternativos a la propuesta escolar con miras a mejorarla.

CITAS

"Se penetrará en el análisis de la primera etapa de planeación, para subrayar la importancia que el diagnóstico tiene en el conocimiento de la realidad". p. 20.

"La revisión de los diversos enfoques que existen para la elaboración de planeaciones - permitirá al alumno comprender que de acuerdo al tipo de enfoque que se dé a la planeación, se enfatizará en determinados elementos y acciones". 26.

"Precisar cuáles son las características, etapas, niveles de operación y relaciones de planeación educativa; a fin de elaborar proyectos que respondan a las necesidades de la práctica docente". p. 27.

"Se profundizará en el estudio de las etapas de: planeación propiamente dicha y ejecución, e implícitamente se abordarán algunos aspectos de evaluación". p. 24.

"Al ubicar la planeación didáctica como punto específico de la planeación educativa - institucional, se pretende que los estudiantes, a través de un proceso constante de acción-reflexión, vinculen la teoría con la práctica y adquieran los elementos necesarios para comprender, explicar y valorar las características y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje; para estar en condiciones de diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de acción que atiendan a las necesidades reales de dicho proceso". p. 24.

"Estos aprendizajes permitirán a los estudiantes identificar los aspectos favorables y desfavorables a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje y podrán poner en juego su creatividad en la búsqueda de diversas alternativas que consideren las características psico-pedagógicas, ambientales y circunstanciales de los grupos de la escuela primaria; que deben tener presentes en el momento de elaborar estrategias de aprendizaje". p. 10.

"Tomar conciencia de cuáles son las ventajas de planear las tareas relativas a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje al diseñar proyectos didácticos, a efectos de transformar la práctica de la docencia, aprovechando para ello los diversos ámbitos e instancias de la planeación". p. 23.

"A partir del esquema conceptual referencial operativo que han venido construyendo los alumnos con los conocimientos estudiados, se define y se caracteriza la planeación escolar como nivel integrante de la planeación educativa". p. 24.

"Definir cuál es el proceso de planeación para la elaboración de estrategias de acción que permitan, por medio de aproximaciones sucesivas, llegar al conocimiento de la práctica docente y su relación con la dinámica escuela-comunidad a fin de ser concretadas en un proyecto que enfrente la problemática escolar y la transforma". p. 2.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso se pretende formar en los estudiantes normalistas una actitud crítica con respecto a los programas de educación primaria ya que proporciona las herramientas conceptuales para interpretar científicamente la realidad a su vez permite al alumno el análisis y la crítica de los diferentes modelos de organización curricular que hay. Promoviendo a su vez una actitud innovadora al prepararlo para que elabore propuestas fundamentadas de estructuración curricular tendientes a promover el desarrollo de una actitud científica, crítica y creativa en el niño de la escuela primaria; esto se concreta en el proyecto que hará el estudiante de una propuesta innovadora tendiente a la organización didáctica globalizadora en la que se pretende lograr en el alumno una actitud hacia la investigación, acción y la reflexión de educación primaria para la solución de problemas. Todo este proceso de trabajo conlleva a que el estudiante normalista lleve a cabo un análisis de la realidad objetiva con la que se enfrenta, proponga experimentalmente y evalúe propuestas alternativas que realizará con vistas a mejorar las propuestas institucionales ya establecidas; de esta manera podrá conceptualizar una práctica docente diferente a la tradicional con miras a la innovación.

CITAS

"El propósito central es lograr que el estudiante reflexione sobre la importancia que tiene el diseño curricular en los procesos educativos en general y específicamente, comprender la problemática curricular que presenta el plan y programa de estudio de educación primaria así como la trascendencia que tiene esta valoración crítica en su formación profesional". p.11.

"Analizar cuáles son los fundamentos, elementos componentes y momentos del diseño curricular, manifestados en el plan y programas vigentes de Educación Primaria a fin de caracterizarlos y determinar la situación que guarda en los procesos educativos". p.11.

"El propósito general se centra en el análisis de los modelos de organización curricular y su relación con los planes de estudio, a fin de que el alumno normalista aprenda como todo plan de estudios responde a un modelo o retoma elementos de varios que determinan su estructura, enfoque, operación e instrumentación; asimismo, como cada uno de ellos está fundamentado en concepciones epistemológicas, sociohistóricas y psicopedagógicas". p. 12.

"Un análisis crítico de las formas de organización de la materia didáctica profundizando en la globalización, como propuesta alternativa de planeación, instrumentación y operación del proceso de enseñanza aprendizaje que promueve en el niño de educación primaria la investigación, la acción y la reflexión para la solución de problemas y estimula su pensamiento científico, crítico y creativo". p. 14.

"Elaborará propuestas de proyectos para operar los programas de educación primaria fundamentados teórica y metodológicamente y adecuados a las condiciones reales de la escuela primaria". p. 16.

"En este proceso dialéctico de planeación, ejecución y evaluación de proyectos se sugiere que el alumno profundice en el estudio de las relaciones entre el currículum formal y el currículum real de la escuela primaria precisando los diferentes factores que favorecen o limitan la operación de la propuesta oficial, considerando el análisis de las causas de éstos a efecto de lograr la elaboración de propuestas que permitan enriquecer o modificar los lineamientos curriculares". p. 17.

"Con base en el análisis de los modelos de organización y planeación curricular vigentes, señalar en qué forma pueden adecuarse propuestas de instrumentación y operación a las condiciones reales del currículum de educación primaria". p. 20.

"Evaluar cómo las formas de organización didáctica globalizadoras permiten fundamentar propuestas de estrategias de instrumentación tendientes a mejorar el diseño y operatividad del plan y programas de estudio en educación primaria". p. 22.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso trata de desarrollar una actitud innovadora con respecto a la fundamentación, planeación, operación y evaluación de los programas de educación primaria.

Se dice que se desarrolla una actitud crítica, porque se analizan los programas de educación primaria a la vez que se elaboran operan y evalúan proyectos de práctica docente. Además, se critican las estrategias de integración de contenidos con su modalidad de globalización didáctica; a fin de comprobar estas con las utilizadas en la realidad y poder así concluir cuáles son las más apropiadas.

Se dice que se desarrolla una actitud innovadora en este programa porque se hacen propuestas para superar la práctica docente en la educación primaria. Notando que estas propuestas sólo las podrán hacer los normalistas que conozcan las estrategias sugeridas en los libros del maestro y las sugeridas por otras fuentes documentales.

CITAS

"... estructurar un esquema conceptual referencial que sirva de síntesis inicial para el análisis y tratamiento de los programas de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales y sus implicaciones en el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño". p. 12.

"... se recomienda que profundicen en el análisis de los programas de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales simultáneamente a la realización de acciones de planeación, ejecución y evaluación de proyectos de práctica docente que sobre estas áreas se efectúen bajo la coordinación del laboratorio de docencia en grupos de 30. a 60. grados de la escuela primaria". p. 12.

"Analizar el enfoque, estructura, organización, alcance y secuencia de los contenidos de aprendizaje de matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; así como las sugerencias metodológicas para su operación y evaluación, en contrastación con la práctica concreta que se lleva a cabo en la escuela primaria". p. 17.

"... analizar críticamente las estrategias de integración de los contenidos de aprendizaje, específicamente los relacionados con las modalidades de globalización didáctica y contrastarlas con el trabajo real y cotidiana de la escuela primaria a fin de elaborar y aplicar algunas propuestas que superen la calidad de la práctica docente". p. 24.

"La participación de los estudiantes en la realización de todas estas acciones, lo llevará a emitir juicios críticos sobre las repercusiones que a nivel psicopedagógico, socio-histórico e institucional tiene la práctica docente dentro de las perspectivas teóricas y metodológicas vivenciadas. Esta valoración debe hacerse rebasando el plano externo para profundizar el análisis de las causas de los problemas confrontados y la interiorización del compromiso social que tiene el docente en la toma de decisiones y la realización de tareas tendientes al bienestar colectivo". p. 25.

"Determinar cuál es el valor educativo que tiene la realización de propuestas que integran los diferentes contenidos de aprendizaje de educación primaria, a fin de lograr el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño y sintetizar las experiencias obtenidas al respecto, para que sirvan de fundamento a posteriores acciones docentes". p. 27.

"... proporcionará pautas al futuro licenciado, para hacer una valoración de los alcances y limitaciones de las diversas estrategias didácticas aplicadas en su práctica docente y, consecuentemente, le proporcionará las bases para aportar su talento, ingenio y creatividad en la generación de nuevas propuestas". p. 18.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este laboratorio se trata de que el futuro licenciado desarrolle dentro de las cuatro fases del desarrollo curricular una actitud crítica. Porque se le da la oportunidad de que analice situaciones reales en las que se desarrolla el niño. Es decir, analiza las acciones llevadas a cabo para favorecer estrategias de enseñanza-aprendizaje; valorando críticamente los factores psicopedagógicos, sociohistóricos e institucionales presentes en el proceso educativo y proponiendo alternativas de solución a los problemas detectados.

Otra actitud que se trata de favorecer con este programa es la actitud innovadora, pues aquí se toma en cuenta los planteamientos teórico y metodológicos, así como los planteamientos institucionales acorde con el pensamiento del niño. Además detecta problemas objetivos y subjetivos en relación a su futura práctica docente; lo que le ayudará a desarrollar una actitud innovadora en cuanto a su estilo de autoridad, aceptación, evaluación y decisión.

Otro factor que se propone para el logro de esta actitud es la elaboración de propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del alumno. Los cuales el futuro docente tendrá que fundamentar, planear, ejecutar y evaluar.

CITAS

"... que el estudiante realice un análisis situacional en relación con el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño, al considerarlo como uno de los propósitos fundamentales de la educación primaria". p. 10.

"... podrá valorar con mayor sentido crítico, los diversos factores psicopedagógicos, sociohistóricos e institucionales presentes en el aula, en la escuela y en la comunidad que favorecen o entorpecen el logro de los objetivos de aprendizaje; aplicará diversas estrategias didácticas y podrá generar nuevas propuestas para que en una progresión espiral, relación permanente la teoría con la práctica con fines de superación tanto del quehacer cotidiano de la escuela primaria, como del proceso de su propia formación profesional". p. 15.

"Explicar con base en un marco conceptual referencial, cuáles son las causas de los problemas de docencia, confrontados, respecto al desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo del niño de educación primaria y elaborar algunas propuestas generales para resolverlos". p. 15.

"... desarrollará actitudes docentes que le permitan establecer una reflexión positiva con los niños respecto a estilos de autoridad, comportamientos de aceptación, evaluación, decisión, etc.". p. 16.

"... el estudiante normalista desarrollará proyectos de práctica docente empleando una estrategia que vincule permanentemente los conocimientos científicos y técnicos con el aprendizaje pedagógico y la investigación que lo lleven a echar mano constantemente de su ingenio, iniciativa y creatividad; esto obliga a romper con el criterio tradicional de considerar a la práctica como una mera aplicación de métodos, procedimientos y recursos de una teoría didáctica, que se supone normativa del accionar cotidiano, o como una reproducción de modelos o esquemas elaborados para otros contextos y consecuentemente ajenos a la realidad en que se desarrollan". p. 16.

"En síntesis, se permite que el estudiante normalista desarrolle su personalidad en el sentido de la creatividad, del saber aprender, de su participación futura en el campo de la docencia de Educación Primaria y específicamente en el desarrollo de proyectos tendientes a promover un desarrollo científico, crítico y creativo del niño". p. 16.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso se pretende crear en los estudiantes una actitud crítica que le permita llevar a cabo un análisis reflexivo del problema de la evaluación educativa a partir de la manera como lo abordan los distintos autores. A su vez que analizará y evaluará la propuesta evaluativa oficial permitiendo de esta manera, adoptar una actitud innovadora en el sentido de que el estudiante podrá, integrando los elementos teóricos y las experiencias de la práctica escolar concretar una propuesta de evaluación alternativa a la concepción tradicionalmente; conceptualizando a la evaluación como una acción permanente, continua, como un proceso que promueve la comprensión y la explicación del aprendizaje grupal e individual que es llevada a cabo por todos los integrantes del proceso educativo en donde se valorarán cuestiones implícitas y explícitas del trabajo grupal. Todo esto le permitirá al alumno analizar alternativas para la solución de problemas, evaluar de manera diferente el proceso de aprendizaje, interpretar críticamente la información, cuestionar la realidad y llevar a cabo investigaciones en relación a su práctica evaluativa con miras a la innovación.

CITAS

"En esta primera unidad se pretende explicar la problemática de la evaluación en la escuela primaria a partir del análisis de los elementos teórico metodológicos que sustentan los diferentes puntos de vista referentes a la evaluación". p. 14.

"Se abordará este problema mediante el análisis de las distintas concepciones que se han dado acerca de la evaluación a partir de puntualizar sus elementos teórico-metodológicos así como las repercusiones o incidencias que a través de la práctica docente ha tenido en el aprendizaje escolar". p. 15.

"El propósito de esta unidad es que los participantes realicen un análisis crítico de la propuesta de evaluación del programa integrado de 10. y 20. años de la primaria a partir de sus características y de los fundamentos que la sustentan". p. 14.

"Se pretende con esto que a través del análisis crítico de la propuesta institucional y de la práctica evaluativa del profesor, así como la experiencia del alumno en el grupo que participa, se adquieran elementos teóricos que promuevan nuevas formas de evaluación". p. 14.

"Analizar la problemática de la evaluación de 10. y 20. de la escuela primaria a partir de un marco referencial legal y normativo para fundamentar una propuesta alternativa". p.

"Dado que en las unidades anteriores se realiza un análisis teórico epistemológico acerca de la evaluación y una crítica a la práctica evaluativa de la escuela primaria, en esta unidad se pretende retomar los elementos teóricos que conceptualizan esta práctica como un proceso que promueve la explicación y comprensión del aprendizaje escolar". p. 17.

"Se abordarán las relaciones que se dan entre aprendizaje, conducta y personalidad así como todo lo que acontece en un grupo en los momentos de aprendizaje, conflictos, miedos, satisfacciones, etc. Para tal fin se sugiere tomar como objeto de estudio además de las experiencias en los grupos escolares, la experiencia vivida en este curso". p.

"Proponer prácticas evaluativas alternativas en la escuela primaria con base en los fundamentos teóricos adecuados a la realidad escolar". p. 18.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso intenta formar una actitud crítica e innovadora en el futuro docente de tal modo que, en lo específico, se analice críticamente los programas integrados de los dos primeros grados en la educación primaria y el método actual para el aprendizaje de la lectoescritura con miras a fundamentar una propuesta de aprendizaje acorde a las características y necesidades del sujeto que aprende.

Es importante resaltar que el análisis crítico de los programas integrados, se plantea efectuar desde la perspectiva tanto del currículum explícito como del oculto; lo que implica por sí un mayor nivel de profundidad en el análisis. Así, el análisis se plantea bajo la consideración de dos categorías importantes: el proceso de enseñanza-aprendizaje como totalidad y el proceso de conocimiento como una consiguiente construcción y reelaboración; lo que trae consigo una panorámica diferente del proceso educativo tanto en términos innovadores como críticos en la formación docente.

Dicha visión ampliada de la realidad educativa, llevará al docente a concebir la metodología de enseñanza de la lectoescritura no como procedimientos fijos y estables, sino como procesos que deben adecuarse a las características y necesidades de los sujetos que aprenden.

Los aprendizajes hasta aquí logrados son el fundamento para que el estudiante normalista reflexione y cuestione el método global de análisis estructural. En torno a este método se destacarán sus alcances y limitaciones para ser empleado en la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje.

CITAS

"Reestructurar el marco teórico de los estudiantes, al analizar los fundamentos epistemológicos, sociohistóricos y psicopedagógicos que permitan interpretar y valorar los programas integrados ...". p. 8.

"Valorar la congruencia y trascendencia de los objetivos de Educación Primaria, los de 1° y 2°, los de área y los de módulo; para percatarse de los propósitos explícitos que implícitamente se asignan a estos grados y también de aquellos que implícitamente se presentan como parte del currículum oculto". p. 14.

"El análisis propuesto del currículum formal atenderá a la organización y estructuración de los contenidos, determinando el alcance y secuencia de unidades y módulos; hasta arribar al estudio de las estrategias didácticas que orientan el proceso de aprendizaje, en un intento de hacer manifiesto el currículum oculto para examinar y valorar los elementos culturales insertos y el significado que subyace a todo programa". p. 15.

"Resumen explicativo sobre el enfoque, estructura y organización de los contenidos del Programa Integrado haciendo un juicio crítico". p. 17.

"Analizar y valorar críticamente la propuesta de aprendizaje ... para destacar tanto su correspondencia con las características del proceso de aprendizaje del niño, sus intereses y necesidades; así como su contribución hacia el proceso de formación del educando". p. 18.

"Las reflexiones que el estudiante realice en torno al proceso de adquisición de la lecto-escritura, harán posible apreciar que tal aprendizaje no se reduce a la selección de un método con el cual pueden instrumentar su práctica, sino que existen una serie de elementos que determinan dicho proceso". p. 20.

"Hacer un análisis de esta magnitud hará posible que el estudiante pueda interpretar, analizar y explicar el empleo de diferentes métodos para la enseñanza de su práctica docente, con los elementos teóricos que la fundamentan". p. 21.

"Analizar críticamente las propuestas de integración para el aprendizaje de 1° y 2° grados y valorar su correspondencia con las características y necesidades específicas del grupo de práctica que se atiende, así como las del contexto social donde se ubica la escuela de práctica". p. 27.

"Destaca, en relación con lo anterior, la conciencia que el normalista ha de adquirir para resaltar la importancia que su creatividad como docente tiene para la planeación, operación y evaluación de las tareas que como educador le competen". p. 29.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

Este curso posibilita la formación de actitudes críticas e innovadoras, pues se efectúa un análisis crítico (tanto teórico como práctico) de la práctica docente con miras a elaborar una propuesta alternativa sobre el mismo quehacer docente apoyada en la fundamentación y análisis de los mismos modelos de docencia (sus supuestos psicopedagógicos y epistemológicos) enmarcados en las condiciones sociohistóricas actuales.

Este análisis crítico (bajo consideraciones psicopedagógicas, epistemológicas y sociohistóricas) posibilitará entonces una visión distinta de la práctica docente en términos de práctica profesional y práctica social. Ello propiciará una nueva forma de instrumentar el accionar docente.

CITAS

"Explicar la práctica docente vigente a partir del análisis crítico y reflexivo del desarrollo sociohistórico de la pedagogía". p. 7.

"A partir de la explicación de las condiciones sociohistóricas en que surgen, valorar críticamente los métodos más representativos empleados en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en nuestro país, para determinar sus alcances y limitaciones, tanto en su vigencia como en su proyección". p. 7.

"Destacar la incidencia que tiene tanto en el ámbito escolar, como en el social, el aprendizaje de la lecto-escritura durante los primeros grados de la escuela primaria; para fundamentar la instrumentación de una práctica docente alternativa". p. 7.

"... se realizará un análisis situacional de las prácticas docentes vigentes en 10. y 20. grados de la escuela primaria y la abstracción teórica del modelo pedagógico que la sustenta, de esta manera el futuro docente de la escuela primaria incrementará su marco teórico referencial en relación a la práctica docente". p. 8.

"Se propone llegar al análisis de los métodos que se han aplicado para el aprendizaje de la lecto-escritura en 10. y 20. grados de educación primaria; su relación con los modelos educativos; la ubicación sociohistórica de los métodos de marcha sintética, analítica y eclécticos; así como el por qué de la vigencia de algunos métodos hasta nuestros días". p. 5.

"... analizar y ubicar sociohistóricamente a los métodos de la lecto-escritura, tanto los de marcha sintética, como los de marcha analítica y los mixtos llamados eclécticos, así como los métodos de lecto-escritura más utilizados en México; con el estudio de la fundamentación e instrumentación de cada uno de ellos". p. 12.

"Analizar la influencia de los factores sociohistóricos que hicieron posible el origen, ubicación y la fundamentación teórico-metodológica de los procedimientos para el aprendizaje de la lecto-escritura implícitos en un determinado modelo pedagógico; así como la instrumentación de la práctica docente y su trascendencia en la formación profesional de los futuros maestros". p. 13.

"... los futuros profesores realizarán una propuesta integrada que permita incluir aquellas estrategias que tiendan a mejorar la práctica docente al aplicar los criterios y métodos educativos en el proceso de aprendizaje, mediante la estructuración de un proyecto de docencia que los lleve a corregir determinadas problemáticas detectadas al interior de la realidad educativa, la cual será elaborada conjuntamente con el Laboratorio de docencia". p. 5.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este curso se identifica que se pretende desarrollar en el normalista una actitud crítica con respecto a su práctica docente en relación a las cuatro fases del desarrollo curricular, porque se hace aquí un análisis del contexto y características del proceso de aprendizaje en el niño en 1o. y 2o. grados de la escuela primaria; costando la propuesta teórica con la realidad; para que de esta manera el futuro docente pueda dar soluciones alternativas para superar la labor docente en los grados mencionados. Es decir, se propone un análisis crítico de la planeación, operación y evaluación que el maestro de 1o. y 2o. grados hacen en su práctica; para que así el normalista en un segundo momento pueda construir, operar y evaluar críticamente proyectos tendientes a lograr aprendizajes significativos en niños de 1o. y 2o. grados de educación primaria.

CITAS

"... se pretende que el estudiante inicie su estudio con la realización de un análisis situacional para detectar, explicar y fundamentar la complejidad y las características del proceso de aprendizaje en primero y segundo grados de la escuela primaria". p. 14.

"Determinar cuáles son las interrelaciones sociohistóricas, epistemológicas y psicopedagógicas que inciden en el proceso de aprendizaje de 1o. y 2o. grados de la escuela primaria, a fin de caracterizar y valorar los alcances y limitaciones del logro de los objetivos de estos grados y detectar los problemas específicos que impiden su cumplimiento, lo que permitirá al estudiante concientizarse y entrar a un proceso de dinamización para proponer alternativas de solución". p. 19.

"De esta forma, podrá construir críticamente, adoptando datos de la experiencia, revalorándola, reestructurando hipótesis, tomando decisiones prácticas; en síntesis, se pretende que de este curso sea un momento de construcción en donde el estudiante fundamente, diseñe, ejecute y evalúe proyectos tendientes a lograr aprendizajes significativos en los niños de primero y segundo grados de la escuela primaria". p. 22.

"Para lograr las experiencias de formación en la docencia, en un proceso integrador, de acción reflexión, se propone que el estudiante vivencie situaciones que le permitan concientizar la importancia que tiene para el ejercicio de la docencia, no solamente el empleo de métodos, técnicas y recursos adecuados a la estructura conceptual y metodológica del programa integrado de primero y segundo grados; sino, el grado de formación personal y social de cada niño; las condiciones sociohistóricas de las escuelas y la comunidad donde están insertas y los lineamientos institucionales que las rigen". p. 23.

"Con base en el análisis de la problemática detectada en la práctica docente de primero y segundo grados, señalar en qué forma se pueden hacer propuestas de instrumentación, operación y evaluación fundamentadas teórica y metodológicamente, tendientes a facilitar el aprendizaje de los niños y mejorar la práctica docente en este nivel educativo". p. 25.

"Valorar cuál es la función y trascendencia de los elementos personales, materiales, organizativos e institucionales que intervienen en la planeación, ejecución y evaluación de estrategias de aprendizaje que trasciendan en la formación individual, grupal, profesional, escolar y social, tanto del niño de primero y segundo grados en la escuela primaria como del estudiante normalista". p. 32.

CITAS

Este curso propicia la formación de las actitudes innovadora y crítica al desarrollar el alumno un proyecto de investigación con miras a la reflexión y crítica de la práctica docente alternativa.

Decimos que se desarrolla la actitud crítica porque analiza los proyectos elaborados en semestres anteriores y selecciona uno para analizar sus hipótesis y reestructurar o dejar las mismas. Además se critican las actividades teórico metodológicas para encontrar la estrategia de aprendizaje necesaria para solucionar problemas de su práctica docente. Luego se aplicarán los instrumentos del proyecto y se operará este con la finalidad de que se recuperen y revelen las propuestas de éste; para así proponer un proyecto definitivo que le sirva como documento recepcional.

Decimos que se desarrolla la actitud innovadora porque se recuerdan cuáles son las posibles estrategias de aprendizaje y se escogen unas de acuerdo a los problemas detectados en el proyecto con el fin de probar o disprobar las hipótesis. Además, se planea, opera y evalúa el proyecto según la problemática detectada en la práctica docente de la escuela primaria, con el fin de innovar nuevas formas de fundamentar, planear, operar y evaluar programas de educación primaria.

"... que el alumno afronte situaciones complejas, que reconstruya o elabore problemas o hipótesis, adoptando datos de la experiencia y de marcos de referencia que le permitan comprender y valorar dicha problemática por medio del análisis situacional (el conocimiento de las necesidades y dificultades)". p. 15.

"Determinar cuáles son los elementos o interrelaciones sociohistóricas, epistemológicas y psicopedagógicas que permiten precisar el diagnóstico, los problemas y las hipótesis; así como valorar su significado y relevancia en la construcción de proyectos de práctica docente". p. 16.

"A partir de la precisión de la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas de la práctica educativa, tiene como objetivo fundamental, impulsar la función docente del normalista hacia la solución de problemas de su práctica profesional, por medio de actividades de reflexión-acción teórico-metodológica, que le permitan estructurar creativamente estrategias de aprendizaje". p. 19.

"La construcción crítica de propuestas, adoptando datos de experiencia anteriores, revalorándolas y reestructurándolas, con base en decisiones prácticas que respondan a los requerimientos detectados, serán operadas en el grado de que se trate. Y nuevamente evaluadas, de tal forma que al recuperar y revalorar sus propuestas, rescatan conceptos, categorías, aciertos y valores experimentados con éxito, que le servirán de fundamento para ajustar la instrumentación y operación de los proyectos seleccionados". p. 19.

"... valoración de las estrategias de aprendizaje, que darán solución a los problemas y permitirán probar o disprobar las hipótesis, que sustentan los proyectos con objeto de replantear, reformular y reorientar las acciones y darles consistencia a través de la interacción de los conocimientos adquiridos y de su operación en la escuela primaria". p. 6.

"Con base en el análisis de la problemática detectada en la práctica docente de la escuela primaria, ¿qué estrategias de planeación, ejecución y evaluación, fundamentadas teóricamente y metodológicamente se proponen para superarla?". p. 20.

"... se propone que el estudiante elabore o reestructure una propuesta alternativa o innovadora de práctica docente, relacionada con una o varias áreas del conocimiento, correspondiente a cualquier grado de educación primaria". p. 22.

"... estableciendo un estrecho vínculo con la comunidad, de forma 'afectiva y efectiva', desde una perspectiva dinámica, descubriendo los procesos y los problemas que conforman el desenvolvimiento de la vida en ella y su repercusión en la función docente, por lo que su trabajo no puede realizarse aislado, sino dentro del contexto, como un todo". p. 22.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

CITAS

En este seminario se trata de desarrollar una actitud crítica en el alumno al proporcionarle elementos para explicarse la administración educativa enmarcada en la política gubernamental, es decir, sujeta a determinantes socioeconómicos.

De esta forma se analizan los principios teórico-metodológicos de la administración educativa que le dan sustento dentro del contexto de la administración pública.

También se favorece la formación de la actitud innovadora al permitir al normalista adecuar las normas que dicta la administración, a la realidad de la escuela y comunidad.

Se sugiere además, que el alumno lleve a cabo acciones racionales, críticas y reflexivas, para explicar como la política del estado se concreta en la administración educativa escolar, a fin de que comprenda la incidencia de la administración en la práctica docente. Lo anterior, es importante para que el normalista proporcione aportes teóricos, metodológicos y técnicos en la instrumentación de la práctica docente como ejercicio profesional.

"Análisis comparativo de los fines, medios y recursos empleados, tanto por la administración industrial, como por la administración educativa". p. 9.

"... análisis crítico de los efectos y logros que es posible alcanzar con cada uno de los enfoques para que el futuro docente esté en condiciones y posibilidades de optar por la alternativa que propicie una participación crítica, consciente y responsable en los procesos administrativos que a él competen". p. 9.

"... diseño de estrategias que permitan prever consecuencias de las acciones que se lleven a la ejecución y ya puesto en marcha lo planeado, ejercer un control sobre el cause y resultados de lo emprendido, lo que precisa una evaluación constante". p. 10.

"En otro de los sustentos teóricos ... se orientará la reflexión del futuro docente para comprender, analizar y explicarse cómo las acciones que en materia administrativa se realizan, responden a las características y condiciones de la estructura socioeconómica y al aparato político ideológico del estado". p. 10.

"Análisis de las disposiciones que legislan, en diferentes instancias y niveles, la administración y que van desde algunos artículos de la Constitución Política abarcando diferentes planes y programas, hasta llegar al estudio de leyes y reglamentos que contextualizan la vida administrativa de la educación". p.

"... Comprenderán de qué manera la práctica pedagógica se convierte en un espacio de acciones en las que se intenta dar coherencia a los modelos y disposiciones derivadas del aparato ideológico por un lado, y dar atención a las condiciones materiales en las que se desarrolla su práctica profesional, por el otro, constituyendo las determinantes externas del hecho pedagógico en sí mismo". p. 13.

"Explicar cómo la administración educativa es el resultado de opciones políticas que determina la organización en la escuela y en el aula y la que el maestro debe considerar para organizar tanto su práctica docente, como la relación que establece con alumnos, padres de familia, colegas y directivos". p. 19.

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

En este seminario se pretende formar a los futuros docentes una actitud crítica e innovadora, al realizar un trabajo crítico de la administración escolar valorando su ubicación, funcionamiento y repercusiones a través de los elementos teóricos normativos y jurídicos analizados a lo largo del seminario y proponer en un sentido innovador opciones viables de aplicación en la práctica docente. Se promueve que los alumnos analicen críticamente la información, lleven a cabo investigaciones en relación a su práctica docente con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas, experimenten y evalúen alternativas para resolver los problemas de la administración escolar.

CITAS

"En este seminario se pretende propiciar las condiciones de análisis y reflexión del proceso de administración en la escuela primaria como un aspecto no aislado y muy relacionado con lo pedagógico, que muchas veces se traduce en prácticas viciadas de burocratismo con serias repercusiones en el aspecto laboral y en el académico". p. 10.

"Se propone que los participantes analicen y valoren a través de una actitud crítica, el proceso administrativo escolar en donde se comprende este proceso dentro de un contexto socioeconómico y determinado por política establecidas, las que, expresadas en planes y programas de acción, leyes y reglamentos, a su vez determinan en cierta medida el quehacer pedagógico y la práctica docente en la escuela primaria". p. 12.

"Es importante también conocer y analizar los distintos tipos de escuelas primarias desde la óptica de su organización interna y las funciones específicas del personal que labora en las mismas". p. 14.

"Por lo anterior se promoverá el trabajo a partir de grandes aspectos de los que se desprecnderán ciertos puntos específicos, los cuales servirán de indicadores para el análisis e investigación del proceso administrativo en su relación con el quehacer pedagógico institucional". p. 15.

"Se elaborará un proyecto donde se plantee una propuesta alternativa de administración escolar a la concebida tradicionalmente". p. 16.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

El curso pretende la realización de un análisis crítico y fundamentado teórico-epistemológicamente sobre los programas de Educación Primaria que tradicionalmente han sido concebidos como los pilares de la expresión y la comunicación.

Así, entonces, pensamos que este curso hace planteamientos innovadores en el sentido de reflexionar críticamente acerca de la propuesta curricular y su operación en el aula.

Con la revisión teórica de lengua, lenguaje, expresión, comunicación; es posible que el futuro docente comprenda desde una perspectiva progresista a los alcances y limitaciones de las mencionadas áreas programáticas.

CITAS

"El propósito fundamental es dejar en claro cuáles son los fundamentos psicopedagógicos, sociohistóricos y epistemológicos en que se apoya la estructura y organización de los programas y libros de texto de educación primaria así como de los elementos culturales e ideológicos con los que se de cuerpo". p. 4.

"El curso ... tiene como objeto de estudio el análisis del proceso de expresión y comunicación como elemento formativo de la Educación Primaria. Se efectúa un análisis de los programas de Español, Educación Artística, Educación Tecnológica y Educación Física, ya que en ella se concretan y adquieren objetividad los pronósticos, destacando su contribución al logro de la expresión y la comunicación". p. 4.

"... en relación al proceso de aprendizaje, se da una comunicación no sólo oral o escrita, sino gestual o actitudinal, esto es, se da una comunicación del ser como una totalidad". p. 6.

"... el estudio se circunscribe a estas áreas programáticas- por constituirse la expresión y la comunicación en un fin a conseguir en la Escuela Primaria..." p. 6.

"... se pretende que los estudiantes normalistas tomen conciencia de la importancia que tienen la expresión y la comunicación en el desarrollo de la personalidad del niño..." p. 8.

"Se pretende proporcionar un marco teórico sobre el proceso de desarrollo de la expresión y la comunicación que permita interpretar científicamente los programas referidos". p. 10.

ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA	CITAS
<p>El curso incide en la formación de actitud crítica hacia la práctica docente -- instituida en la educación primaria; mediante el análisis reflexivo y crítico de los modelos pedagógicos contemporáneos, -- así como los fundamentos teóricos que los sustentan y considerando los factores sociales, políticos y económicos que los determinan en su vigencia. Posibilitando -- así la explicación de su origen y sus alcances y limitaciones; tratando de explicar así la práctica docente vigente en la escuela primaria de acuerdo con los múltiples factores que la han conformado.</p>	<p>"Analizar a los modelos educativos más importantes de la época contemporánea". p. 8.</p> <p>"Interpretar la práctica docente vigente, a partir del análisis crítico y reflexivo-- del desarrollo sociohistórico de diferentes modelos educativos". p. 8.</p> <p>"A partir de las explicaciones sociohistóricas en que surgen los diferentes modelos -- educativos; Valorar críticamente su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en -- los diferentes proyectos y programas que estructuran el modelo de educación primaria vigente en nuestro país". p. 9.</p> <p>"1) Determinantes sociohistóricas: Económicas, políticas y socioculturales. 2) Fundamentos: Filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos. 3) Conceptos de: hombre, sociedad, educación y conocimiento. 4) Impacto Social: Relación maestro-alumno y relación maestro-alumno-comunidad". p. 10.</p> <p>"Se propone que el seminario se convierta en un espacio curricular de permanente investigación, contrastación, reflexión y análisis individual, de equipo y grupal; en donde la -- discusión y confrontación se conviertan en apoyos cotidianos que favorezcan el enriquecimiento de las investigaciones realizadas". p. 6.</p>

ANALISIS DE LAS ACTITUDES DETECTADAS EN LOS CONTENIDOS DE CADA PROGRAMA

El curso propicia la formación de la actitud crítica hacia los aportes de la educación mexicana a la pedagogía; abordando los movimientos educativos más importantes de la educación mexicana de los siglos XIX y XX, y el estudio de los educadores más destacados y su respectiva obra pedagógica (con la ubicación sociohistórica correspondiente).

Así, se contribuye al conocimiento, reflexión y análisis de los cambios que en materia educativa se han dado en México en relación con la estructura económica, política y social; contextualizando el estudio de los elementos necesarios para explicar la trascendencia del desarrollo de la educación mexicana hacia la pedagogía. Abarcando el periodo que va desde la independencia hasta la escuela socialista y el CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina).

CITAS

"Propiciar la investigación educativa como un apoyo fundamental en la formación pedagógica del licenciado en educación primaria, para valorar, con un enfoque crítico, los alcances y limitaciones de los diferentes aportes de la educación mexicana a la pedagogía". p. 7.

"Resaltar los movimientos educativos mexicanos, así como la obra pedagógica de sus representantes más connotados del siglo XIX; para ubicar sociohistóricamente los orígenes, desarrollo y culminación o situación actual de la escuela rural mexicana, la educación indígena, la escuela socialista y la educación funcional". p. 7.

"1) Determinantes sociohistóricas: económicas, políticas y socioculturales.

2) Fundamentos: filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos.

3) Conceptos de: hombre, sociedad, educación y conocimiento.

4) Impacto social: Relación maestro-alumno y relación maestro-alumno-sociedad". p. 8.

"El seminario de aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía, se constituye en una modalidad didáctica caracterizada por la participación de los estudiantes en un aprendizaje grupal en el que, bajo la coordinación de los docentes, los alumnos planean, ejecutan, discuten, sintetizan y evalúan trabajos de investigación vinculados con problemas de la práctica profesional". p. 9.

4.2.1.3 CUADRO DE INDICADORES

En cada uno de los programas de la línea de formación pedagógica de la propuesta curricular, se encuentran elementos que permiten hacer inferencias sobre las actitudes que se pretende formar en los normalistas.

A partir del análisis de contenido de estos programas se elaboró un cuadro en el que se resumen los indicadores de dichas actitudes (crítica e innovadora) en cada una de las fases de diagnóstico, planeación, operación y evaluación curricular.

ACTITUDES FASES	CRITICA	INNOVADORA
DIAGNOSTICO	Analizar la realidad educativa del país. Analizar alternativas de solución para resolver problemas. Analizar críticamente la información. Valorar las aportaciones relevantes de la educación Mexicana a la Pedagogía. Analizar, reflexiva y críticamente la cultura que proporciona la escuela.	Reconocer las características, intereses y necesidades de los educandos como elementos esenciales para la práctica docente. Llevar a cabo investigaciones en relación a la práctica educativa. Manifestar una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.
PLANEACION	Proponer alternativas de solución para resolver problemas.	Planear actividades curriculares y cocurriculares.

OPERACION	<p>Tomar en cuenta diversos enfoques sobre la planeación.</p>	
	<p>Experimentar alternativas de solución para resolver problemas.</p> <p>Participar en actividades curriculares y cocurriculares.</p> <p>Interpretar críticamente la información.</p> <p>Propiciar la participación crítica y reflexiva de los alumnos.</p>	<p>Promover aprendizajes de manera creativa e innovadora.</p> <p>Aplicar las aportaciones relevantes de la Educación Mexicana a la Pedagogía.</p> <p>Experimentar en su práctica educativa innovaciones pedagógicas.</p> <p>Propiciar la participación creativa, directa y dinámica de los alumnos.</p> <p>Promover una relación horizontal entre el docente y los alumnos.</p>
EVALUACION	<p>Evaluar alternativas de solución para resolver problemas.</p>	<p>Evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje, la interacción grupal y los logros alcanzados de manera individual por el alumno.</p>
FASES 1 - 4	<p>Desarrollar la actividad docente con una clara conciencia de su función social.</p>	<p>Promover la integración-docencia-investigación-servicio, como estrategia general de acción.</p>

4.2.1.4 CONCLUSIONES

4.2.1.4.1 EN RELACIÓN A LAS ACTITUDES

En el análisis de contenido realizado encontramos un gran énfasis en promover las actitudes objeto de estudio (innovadora y crítica). Por ejemplo, en el perfil del egresado,⁽⁵⁴⁾ se pretende que el normalista haga un análisis crítico sobre la realidad de la educación primaria en su estructura organizativa y operativa; ello es diferente a la postura del maestro tradicional, ya que en la presente formación se da oportunidad de -por lo menos hasta aquí- problematizar la propuesta curricular de la educación primaria, hecho antes no considerado, pues sólo se aprendía cómo utilizar los programas y los libros de texto escolares -sin cuestionarlos- de tal forma que el profesor se convertía en un pseudoespecialista que dominaba distintos saberes de igual número de disciplinas: matemáticas, español, etc.

El objetivo de que el normalista llegue a analizar e interpretar críticamente la información, abre un importante espacio en el cuestionamiento de la práctica docente. Pues, si esto es así, el futuro profesor podrá adoptar una postura diferente en relación al qué y al cómo se abordan los contenidos de aprendizaje en el aula.

(54) Cfr. p. 72.

La propuesta de formar verdaderos profesionales de la -- educación (docentes-investigadores) se ve concretada -al me nos en el discurso- en la asignación de un tiempo laborable extra llamado "para actividades cocurriculares", el cual servi rá para efectuar trabajo de investigación sobre el quehacer-- docente particular.

El futuro docente -estamos de acuerdo con ello- podrá-- promover aprendizajes significativos en los alumnos al tener-- la oportunidad de conocer y estudiar el desarrollo del sujeto.

Hay que mencionar también que, en el mismo perfil de --- egreso, se siguen haciendo planteamientos acerca de aspectos-- a formar en el normalista y que son característicos, podemos-- decir, de todo profesor: sistematicidad en su quehacer, eva-- luación permanente de los logros individuales en los alumnos-- y el estudio de la historia de la educación mexicana.

Respecto de los objetivos de la carrera⁽⁵⁵⁾, se enfatiza-- en la formación de un docente-investigador con la finalidad-- de introducir innovaciones pedagógicas y que propicie una par-- ticipación creativa y reflexiva del alumno de educación prima-- ria. Esto, como se ha repetido aquí, constituye una concep-- ción más amplia del profesor de escuela primaria; pues se par-- te de la idea de que reflexione sobre su misma práctica. Es-

(55) Cfr. p. 74.

te último planteamiento se sustenta en el enfoque que se presenta en la propuesta curricular analizada. Con este enfoque⁽⁵⁶⁾ se pretende una visión de la práctica docente a nivel macro, de tal forma que el estudiante normalista efectúe un análisis crítico de aquella insertándola en un contexto sociohistórico en el que convergen aspectos económicos, políticos, sociales, ideológicos, psicológicos y, desde luego, pedagógicos; es decir, se conciba a la práctica docente como una totalidad y la que, por otra parte, se guía por el supuesto de la integración docencia-investigación-servicio permitiendo al docente-investigador una estrategia de acción y participación transformadora.

Este enfoque abre la posibilidad de una participación crítica e innovadora por parte del docente para que desde el vínculo teoría-práctica aborde su función educativa.

Es importante la línea de trabajo que se propone para la realización de la práctica educativa en lo que respecta a la operacionalización de la propuesta curricular, pues como dice Reyes Esparza⁽⁵⁷⁾ toda acción docente (sobre todo en la escuela normal) genera "actitudes" en el estudiante hacia su misma práctica. De ahí que si el enfoque planteado⁽⁵⁸⁾ es asumido-

(56) Cfr. p. 75.

(57) Cfr. p. 15.

(58) Cfr. p. 75.

por el profesor de normal se posibilita la superación de la--
tradicional verticalidad en la relación maestro-alumno, ade--
más de la discusión sobre el problema del saber, entre otros--
aspectos inherentes a la práctica docente.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se le da al estu--
diente la posibilidad de desarrollar las actitudes crítica e--
innovadora dentro de las cuatro fases del campo curricular.--
Ya que se plantea el enfrentamiento constante con problemas--
reales de la práctica educativa concreta con la finalidad de--
formular propuestas alternativas de solución vía la elabora--
ción de proyectos de trabajo tanto a nivel individual como --
grupales.

Finalmente, en lo que toca al aspecto de la evaluación,--
se enfatiza en el aprendizaje que va logrando -el estudiante
normalista- durante el desarrollo de los cursos semestrales--
y su vinculación con la operacionalización de los mencionados
proyectos de trabajo en una práctica docente específica. ---
Aquí entonces se genera una actitud innovadora pues se rebasa
el marco de la acreditación al considerar la evaluación desde
varios criterios: permanente, práctica, crítica, flexible, --
global y participativa. Aquí entonces, se contemplan no só--
lo contenidos académicos, sino también características indivi--
duales, obstáculos enfrentados, etc.

Podemos decir, para concluir, que respecto de la vincula

ción entre cursos y líneas de formación se manifiesta de manera implícita la actitud innovadora pues se plantea el estudio integrado -vía los diferentes cursos- del objeto de estudio: la práctica docente. Decimos innovador, porque en esta formación analizada aparece de manera explícita el estudio interdisciplinario y su concreción en prácticas reales.

Cabe decir también que las dos actitudes objeto de estudio⁽⁵⁹⁾ se encuentran inmersas en el análisis de cada uno de los programas.

4.2.1.4.2 EN RELACIÓN A LOS CONTENIDOS

Aquí podemos decir que la línea de formación pedagógica, en su globalidad -por la vía de los contenidos particulares de cada curso- aborda la problemática referida al campo curricular en sus cuatro fases: diagnóstico, planeación, operación y evaluación curricular.

Se puede destacar -remitiéndose al análisis de contenido- que cada curso aborda parcialmente alguna(s) fase(s) -- del campo curricular y, bajo el discurso oficial y el análisis de la propuesta curricular, se efectúa una articulación-- entre cursos de tal modo que la línea de formación no deja de

(59) Cfr. Marco Teórico.

lado ninguna de las cuatro fases del desarrollo curricular, -
como se observa en el siguiente cuadro:

FASE CURSO	DIAGNOSTICO	PLANEACION	OPERACION	EVALUACION
OPE1	X	X	X	X
TE1	X	X	X	X
OPE2	X	X	X	X
TE2	X	X	X	X
ILD	X	X	X	X
IE1	X	X		
TEC.E.1	X	X		
LD1	X	X	X	X
TEC.E.2	X	X		X
LD2	X	X	X	X
C.T.E.			X	
PE	X	X		X
LD3	X	X	X	X
DC	X	X		X
LD4	X	X	X	X
CAEP4	X		X	
EE	X	X		X
SPC	X		X	
LD5	X	X	X	X
SAEMP	X			
SME C			X	
SAE	X	X		X
SAEEP				
CAEP3	X	X	X	X
CAEP2	X		X	
IE2	X		X	
CAEP1	X		X	
CAEP5	X		X	X

A partir del análisis realizado y bajo la consideración de que la práctica docente referida al campo curricular está conformada por tres ejes o dimensiones: epistemológico, teórico y metodológico,⁽⁶⁰⁾ se encontró que los cursos diferenciadamente abordan uno de dichos ejes.

Eje epistemológico. En donde se analiza el problema del conocimiento en base al criterio de verdad y de valor (TE1) y en donde se dan las distintas concepciones de hombre, sociedad y libertad (TE2).

Eje teórico. Aquí se abordan las diferentes concepciones teóricas que tienen relación con la práctica docente. -- Conceptualización de ciencia y tecnología (TE1); diversos modelos de docencia y la posible instrumentación de medios desde la tecnología educativa (TE2); los lineamientos teóricos para llevar a cabo la investigación educativa (IE1);⁽⁶¹⁾ los -- distintos enfoques y elementos de la planeación (PE); los diferentes modelos de organización curricular (DC); el análisis de la evaluación desde distintos enfoques (EE); los diferentes enfoques y formas de organización de la administración escolar y educativa (SAEEP y SAE); los principales avances tecnológicos con respecto al campo de la informática en la prác-

(60) Cfr. Marco Teórico.

(61) Los fundamentos de la observación con respecto a la sociedad, la institución escolar, la práctica docente y la relación educativa (OPE 1 y 2).

tica docente de educación primaria (CTE); los supuestos psicopedagógicos y epistemológicos de los diversos modelos de docencia enmarcados en las condiciones sociohistóricas (SPC); -- los aportes de la educación mexicana a la pedagogía de los siglos XIX-XX (SAEMP); los fundamentos teóricos de los modelos pedagógicos contemporáneos considerando los factores sociales, políticos y económicos que los determinan (SMEC); el análisis de los momentos de la investigación educativa con el fin de entenderla como proceso dialéctico para la solución de problemas de la práctica docente (IE2); las diferentes definiciones de la práctica educativa a lo largo de la historia (ILD); el análisis de la propuesta curricular de educación primaria, -- sus fundamentos, alcances y limitaciones (CAEP1); los fundamentos y estructura de los programas del tercer grado de educación primaria (CAEP2); el marco referencial de los programas de matemáticas, ciencias naturales y sociales de educación primaria (CAEP3); fundamentación y estructura de los programas de primero y segundo grados (CAPE4); el marco referencial de los programas de español, educación tecnológica, educación artística y educación física de educación primaria --- (CAEP5).

Eje metodológico. Aquí se indican los lineamientos para instrumentar y poner en práctica las concepciones teóricas -- planteadas en los ejes anteriores. Así, se aborda la instrumentación de tareas específicas de la práctica docente, de -- educación primaria (LD1); el tratamiento de situaciones de do

cencia del tercer grado de educación primaria (LD2); el tratamiento de situaciones de docencia para desarrollar el pensamiento científico, crítico y creativo del niño en la educación primaria (LD3); el tratamiento de situaciones de docencia de primero y segundo grados (LD4); la identificación y tratamiento de un problema escogido por cada alumno para elaborar un proyecto, operarlo y evaluarlo (LD5).

4.2.2 ESTUDIO DE LAS ACTITUDES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

4.2.2.1 ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Con la finalidad de recabar información sobre las actitudes que muestran los normalistas hacia la práctica docente, fue necesario elaborar una escala de actitud,⁽⁶²⁾ a partir de la definición de dos actitudes fundamentales: Innovadora y Crítica, las cuales habían sido identificadas como prioritarias en el análisis de contenido previamente realizado.

Para la elaboración de la escala de actitud nos basamos en los trabajos que sobre medición de actitudes tienen Rensis Likert, Thurstone Louis y Guttman.

(62) Cfr. Anexo 1. Tal instrumento forma parte de este estudio de carácter piloto con fines exploratorios. Posteriormente se le pueden hacer modificaciones.

Al construir este instrumento fue necesario elaborar un cuadro de indicadores que permitiera identificar la presencia o ausencia de dichas actitudes en relación con cada una de las 4 fases del desarrollo curricular que hemos establecido: diagnóstico, planeación, operación y evaluación; auxiliándonos del cuadro de indicadores elaborado del análisis de contenido. (63)

4.2.2.1.1 CUADRO DE INDICADORES

CUADRO DE INDICADORES		
ACTITUD	INNOVADORA	CRITICA
FASES		
DIAGNOSTICO	- Tomar en cuenta las características y necesidades de su grupo.	- Analizar las necesidades y características del grupo en función del medio socioeconómico, institucional y grupal.
PLANEACION	- Adaptar el plan y programas a las necesidades del grupo. - Modificar contenidos en base a las necesidades del grupo. - Modificar la metodología en base a las necesidades del grupo.	- Analizar el por qué y el para qué de la estructura del programa escolar. - Concebir al conocimiento como un proceso en permanente construcción.
OPERACION	- Fungir como coordinador y permitir el intercambio de roles en el trabajo grupal. - Permitir investigar al niño algún tema y expresarlo con sus propias palabras.	- Permitir la reflexión y la crítica (el cuestionamiento) sobre los temas tratados en clase.

(63) Cfr. Análisis de contenido, p. 112.

ACTITUD FASES	INNOVADORA	CRITICA
EVALUACION	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir a los alumnos que evalúen la práctica docente. - Evaluar de acuerdo al propio desarrollo individual de los alumnos. - Evaluar la dinámica grupal. - Evaluar el aprendizaje grupal. - Tomar en cuenta la autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el rol como docente. - Aceptar otras formas de evaluar, aparte de las pruebas objetivas, como útiles en el conocimiento del verdadero aprendizaje. - Considerar que la práctica docente debe ser evaluada por todos los participantes del proceso educativo.

Elaboramos el cuadro de indicadores sobre la base de las cuatro fases que corresponden al desarrollo curricular, considerando que dichas fases no tienen un carácter lineal, sino que se dinamizan entre sí dentro de lo que es el proceso educativo. Hay que especificar que, para cada fase, los indicadores están redactados en forma de conducta que responde a las actitudes innovadora y crítica ya que, como mencionamos en el marco teórico, las actitudes pueden ser medidas por medio de conductas y opiniones.

4.2.2.1.2 CONFIABILIDAD

La confiabilidad significa consistencia, es decir, si no

reactividad.

2) Medidas de equivalencia. Se refiere a la presentación de reactivos en una misma escala que miden la misma actividad.

Hay dos métodos para establecer esta confiabilidad:

- El de división de mitades que consiste en dividir el total de reactivos a la mitad, correlacionando ambas mitades para obtener una estimación. Este método ha dejado de usarse.

- El otro método es la correlación de formas paralelas, que supone que para cada reactivo de una forma hay otro exactamente paralelo en la segunda versión.

Para dar confiabilidad al instrumento se eligió la medida de equivalencia; debido a que no era posible aplicar un retest a la población de nuestro estudio.

4.2.2.1.3 VALIDEZ

La validez indica el grado en que un instrumento mide la variable que está en estudio.

En esta tesis se ha pretendido otorgar validez de contenido al instrumento. Esta se refiere al grado en que la escala usada representa el concepto acerca del cual se van a hacer generalizaciones. Esta validez casi siempre se olvida en la medición de actitudes, porque generalmente no se tiene --- bien definida la actitud que se quiere medir. Posiblemente --- tengan cada una de las actitudes diferente significado y lo --- que se trata aquí es de medir, con diferentes reactivos, cada uno de esos significados.

Para esto nos ocupamos de definir previamente las actitudes en estudio, con vistas a elaborar consistentemente los -- reactivos correspondientes.

4.2.2.1.4 ORGANIZACIÓN, CODIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se elaboraron 40 reactivos que corresponden a las actitudes innovadora y crítica en cada una de las fases del desarrollo curricular. Estos reactivos podían ser contestados de la siguiente manera: TA (totalmente de acuerdo); A (de acuerdo); I (indeciso); D (en desacuerdo); y TD (totalmente en desacuerdo). Quedando organizados de la siguiente manera:

Fase	Diagnóstico
Diagnóstico	1, 2, 3, 4, 19 y 20
Planeación	5, 6, 7, 8, 9, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 32
Operación	10, 11, 12, 13, 14, 27, 28, 29, 30, 31 y 33
Evaluación	15, 16, 17, 18, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40

Como ya señalamos, las actitudes que nos interesan son-- la innovadora y la crítica, por ser las que se pretenden formar en la propuesta curricular.

Estas actitudes las hemos englobado en un rubro más general al que denominaremos progresista, y a su contraparte la-- mencionaremos como tradicionalista. De tal forma que el código a utilizar queda establecido de la siguiente manera para-- facilitar la medición:

SI CONTESTO		SIGNIFICA	
REACTIVO	RESPUESTA	ACTITUD	FASE
3, 4 y 19	TA o A	Progresista	Diagnóstico
3, 4 y 19	TD o D	Tradicionalista	Diagnóstico
1, 2 y 20	TA o A	Tradicionalista	Diagnóstico
1, 2 y 20	TD o D	Progresista	Diagnóstico
6, 7, 9, 21, 23 y 25	TA o A	Progresista	Planeación
6, 7, 9, 21, 23 y 25	TD o D	Tradicionalista	Planeación
5, 8, 22, 24, 26 y 32	TA o A	Tradicionalista	Planeación

SI CONTESTO		SIGNIFICA	
REACTIVO	RESPUESTA	ACTITUD	FASE
5, 8, 22, 24, 26 y 32	TD o D	Progresista	Planeación
10, 12, 13, 14, 31 y 33	TA o A	Progresista	Operación
10, 12, 13, 14, 31 y 33	TD o D	Tradicionalista	Operación
11, 27, 28, 29 y 30	TA o A	Tradicionalista	Operación
11, 27, 28, 29 y 30	TD o D	Progresista	Operación
15, 16, 35, 36, 37, 38 y 39	TA o A	Progresista	Evaluación
15, 16, 35, 36, 37, 38 y 39	TD o D	Tradicionalista	Evaluación
17, 18, 34 y 40	TA o A	Tradicionalista	Evaluación
17, 18, 34 y 40	TD o D	Progresista	Evaluación

La elaboración de los reactivos se funda en las siguientes consideraciones:

Fase de diagnóstico

Dentro del diagnóstico, para que haya una actitud progresista es necesario que el docente tome en cuenta las características y necesidades del grupo escolar, de la familia y de la comunidad; para de ahí partir sobre lo que es necesario trabajar dentro del proceso educativo. En contraparte, la actitud tradicionalista se reflejaría en aquel docente que, para conocer lo que los alumnos requieren de la escuela, se apoya fundamentalmente en los resultados arrojados por los alumnos en el ciclo escolar anterior y lo que los directivos escolares y el programa señalan que se debe trabajar con los alum

nos.

Fase de planeación

Dentro de la planeación, para que exista una actitud -- progresista, es necesario concebir al conocimiento como un -- proceso en permanente construcción que permita a los alumnos -- trabajar sobre el conocimiento mismo. Además, un docente con -- actitud progresista necesita analizar el por qué y para qué -- de los contenidos y actividades que se marcan en el programa -- escolar para poder así adaptar éstos a las características y -- necesidades del grupo de tal modo que la planeación del trabajo sea conjunto por parte de docente y alumnos.

Cabe agregar que un docente progresista es aquel que -- planea el abordaje de los temas desde distintos enfoques y -- puntos de vista.

El docente que planea con una actitud tradicionalista, -- es aquel que para elaborar su plan de trabajo contempla únicamente los aportes del libro de texto y del programa escolar -- así como la opinión del docente del ciclo escolar anterior -- con respecto a las características y necesidades del grupo. -- Además, otorga un papel central a las técnicas de enseñanza -- (más que a la reflexión sobre los contenidos) dentro del pro -- ceso educativo.

Igualmente, en la selección de los temas a desarrollar --

en clase, la actitud tradicionalista se refleja en el profesor que planea su trabajo sin permitir la participación de los alumnos de tal modo que éstos se enteran del tema a tratar hasta el momento de clase.

Fase de operación

El docente que lleva a cabo la fase de operación con una actitud progresista, es aquel que en la labor de enseñanza-aprendizaje promueve la reflexión y la crítica por parte de los alumnos y de él mismo sobre los temas tratados, intentando vincularlos con el medio en el que se desenvuelve el alumno. Todo ello a través de ejes de discusión previamente elaborados, además fomenta la revisión de otros materiales bibliográficos (por parte del alumno) sobre el tema a tratar con miras a que éstos participen también en la explicación, desempeñando aquí el docente un papel de coordinador propiciando en los alumnos el intercambio de roles en la dinámica grupal.

El docente que realiza la fase de operación con una actitud tradicional es aquel que considera que los alumnos deben aprender los contenidos del programa tal como se los ofrece el docente. Por esto la bibliografía del curso -dice- debe limitarse a la revisión del libro de texto oficial, y sus actividades se basan -por consiguiente- en lo que plantea el programa escolar. Además, el maestro de corte tradicional utiliza la exposición como la técnica fundamental para promo-

ver el aprendizaje de los alumnos, por lo que se ve obligado a establecer un control disciplinario rígido en el grupo.

Fase de evaluación

El docente que lleva a cabo la fase de evaluación con una actitud progresista, es aquel que distingue entre evaluación y acreditación; por lo que concibe importante que todos los integrantes del proceso educativo evalúen los resultados del trabajo efectuado (el trabajo entendido como la participación del maestro y del alumno con respecto a las cuatro fases del desarrollo curricular); por lo que este docente toma en cuenta entonces, para la evaluación, el propio proceso de desarrollo del alumno, la dinámica grupal, la autoevaluación del alumno y el aprendizaje grupal; de ahí que no considere que las pruebas objetivas son el único medio para evaluar el aprendizaje.

Por otra parte, el docente que lleva a cabo la fase de evaluación con una actitud tradicional, es aquel que considera que solo él puede evaluar su propia práctica, por lo que no da importancia a las críticas que los alumnos hagan sobre su manera de enseñar; en cambio sí obedece las indicaciones del director para "mejorar" su práctica docente. Este maestro da prioridad al proceso de acreditación, por lo que la evaluación del alumno la realiza sobre la base de los resultados logrados por el alumno en las pruebas objetivas.

4.2.2.1.5 CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

- Se trata de una escala de actitudes. Pero esto no significa que el sujeto actuará conforme a las opiniones que haya adoptado. La medición de actitudes expresada por las opiniones de un individuo, no constituye a la vez y forzosamente la predicción de lo que hará.
- Existe la posibilidad de que los encuestados den una respuesta neutral ya que, en nuestra encuesta, se incluye la alternativa de respuesta "indeciso".
- Las afirmaciones están redactadas de la manera más corta posible de manera que no fatiguen a los encuestados, pues esto ocasionaría distorsión en las respuestas.
- Las afirmaciones son de tal tipo que pueden ser secundadas o rechazadas según sea la actitud.
- Cada aseveración prevee que la aceptación o rechazo indique la actitud del lector acerca de un aspecto de la práctica docente.
- Todas las afirmaciones pertenecen realmente a la variable de actitud que se va a medir.
- Los reactivos fueron redactados en tal forma que permitieron un juicio de valor y no juicios descriptivos.

4.2.2.2 POBLACIONES Y MUESTRAS

Para este estudio se consideraron dos poblaciones que --
tienen diferentes características:

- A) Los estudiantes normalistas de la Escuela Nacional de Maestros que egresan con el Plan de Estudios 1984 en junio de 1988 (143 sujetos).

- B) Los maestros en servicio que egresaron de la Escuela Nacional de Maestros con el Plan de Estudios 1975 reestructurado, (generaciones 81-85, 82-86, 83-87, de las que egresa--ron 3351 sujetos); se encuentran actualmente trabajando - en escuelas primarias oficiales en el Distrito Federal y - que no poseen ni estén cursando, otros estudios profesionales (esta población se toma en cuenta sólo como elemento - de comparación para detectar diferencias con los estudiantes normalistas en relación a sus actitudes sobre la --- práctica docente).

La muestra de los estudiantes normalistas está constituida por 120 sujetos que fueron localizados en la Escuela Nacional de Maestros. Hay que señalar que este grupo, más que --- muestra, forma un censo, ya que constituye el 83% del total - de la población; por lo que podemos decir que sí es significativa.

La muestra de los maestros en servicio está constituida por 74 sujetos que fueron localizados al azar en escuelas primarias oficiales ubicadas en la periferia del Distrito Federal, (Ticomán, Tetelpan, Contreras, San Pedro Actopan, Tláhuac, Cuajimalpa, Martín Carrera, San Nicolás Tolentino, Acueducto de Guadalupe, Culhuacán, Tres Estrellas).

Para la selección de esta muestra no hubo rigor estadístico, por lo que se puede considerar que no resulta significativa, ésta es una más de las razones de por qué éste es un estudio piloto con fines exploratorios.

4.2.2.3 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO A ESTUDIANTES NORMALISTAS

El instrumento (cuestionario) fue aplicado durante los primeros quince días de junio en la Escuela Nacional de Maestros a los alumnos del octavo semestre, quienes constituyen la primera generación que concluye su formación con el Plan 1984.

La ubicación de los sujetos era dispersa, pues algunos se encontraban en la biblioteca, la cafetería, salones, etc.; sin embargo, se logró localizar 120 de los 143 estudiantes.

La aplicación fue efectuada por quienes presentan este -

trabajo de tesis en el horario que va de las 9:00 A.M. a las 15:00 P.M., con el propósito de encuestar al mayor número de normalistas.

Se encontró buena disposición de los sujetos para responder al instrumento, porque se les comentó sobre la importancia de su participación y de la veracidad de sus respuestas. Para ello, se explicó el propósito de la investigación:

Las instrucciones que se les dieron fueron las siguientes:

- No escribir su nombre
- Leer detenidamente las indicaciones y el contenido del cuestionario
- Responder con sinceridad
- Contestar individualmente

4.2.2.3.1 RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros de frecuencias, agrupados los reactivos según la fase curricular a la que corresponden. (Diagnóstico: 1, 2, 3, 4, 19, 20; Planeación: 5, 6, 7, 8, 9, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32; Operación: 10, 11, 12, 13, 14, 27, 28, 29, 30, 31, 33; Evaluación: 15, 16, 17, 18, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40).

CUADRO # 1. Respuestas de los estudiantes normalistas al plan de estudios 1984 a los reactivos correspondientes a la fase curricular de Diagnóstico.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
1	2.5	25	2.5	45	25	100.0
2	2.5	14.6	12.1	43.9	26.8	99.9
3	56	24.3	12.1	2.5	4.8	99.7
4	17	43.9	24.3	7.3	7.3	99.8
19	60.9	29.2	4.8	---	4.8	99.7
20	9.7	4.8	4.8	26.8	53.6	99.7

(*) En los reactivos 3, 4, 19 las respuestas TA, A corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 1, 2, 20 las respuestas TD, D corresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la tendencia Progresista o Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los seis reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 1.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
1			45	25	70
2			43.9	26.8	70.7
20			26.8	53.6	80.4
3	56	24.3			80.3
4	17	43.9			60.9
19	60.9	29.2			90.1
				SUMA	452.4
				PROMEDIO	75.4

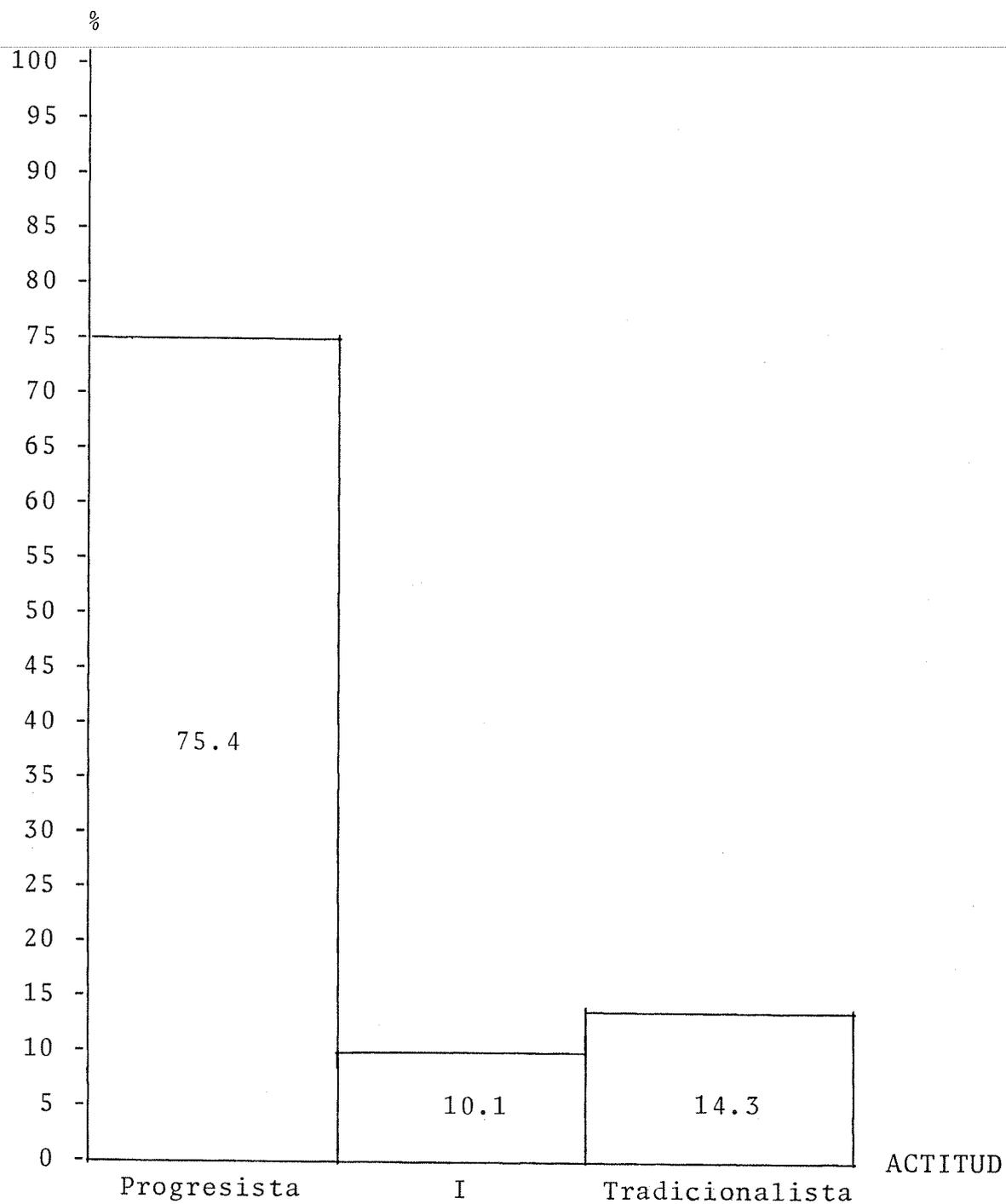
CUADRO # 1.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
1	2.5	25.			27.5
2	2.5	14.6			17.1
2o	9.7	4.8			14.5
3			2.5	4.8	7.3
4			7.3	7.3	14.6
19			---	4.8	4.8
				SUMA	85.8
				PROMEDIO	14.3

CUADRO # 1.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO
	%
1	2.5
2	12.1
2o	4.8
3	12.1
4	24.3
19	4.8
	SUMA 60.6
	PROMEDIO 10.1

GRAFICA # 1. Actitud manifestada por los estudiantes normalistas del plan de estudios 1984 frente a la fase curricular de Diagnóstico.



CUADRO # 2. Respuestas de los estudiantes normalistas del --- plan de estudios 1984 a los reactivos correspon--dientes a la fase curricular de planeación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
5	7.3	12.1	---	39	41.4	99.8
6	78	19.5	2.5	---	---	100.0
7	63.4	24.3	7.3	2.5	2.5	100.0
8	2.5	2.5	2.5	36.5	56	100.0
9	46.3	39	12.1	---	2.5	99.9
21	56	34.1	4.8	4.8	---	99.7
22	7.3	7.3	9.7	41.4	34.1	99.8
23	29.2	51.2	14.6	4.8	---	99.8
24	12.1	17	4.8	41.4	24.3	99.6
25	46.3	48.7	4.8	---	---	99.8
26	2.5	9.7	7.3	48.7	31.7	99.9
32	26.8	39	9.7	19.5	4.8	99.8

(*) En los reactivos 6, 7, 9, 21, 23, 25 las respuestas TA,A--corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 5, 8, 22, 24, 26, 32 las respuestas TD,D--corresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la tendencia progresista o tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los doce reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 2.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
6	78	19.5			97.5
7	63.4	24.3			87.7
9	46.3	39			85.3
21	56	34.1			90.1
23	29.2	51.2			80.4
25	46.3	48.7			95.0
5			39	41.4	80.4
8			36.5	56	92.5
22			41.4	34.1	75.5
24			41.4	24.3	65.7
26			48.7	31.7	80.4
32			19.5	4.8	24.3
SUMA					954.8
PROMEDIO					79.5

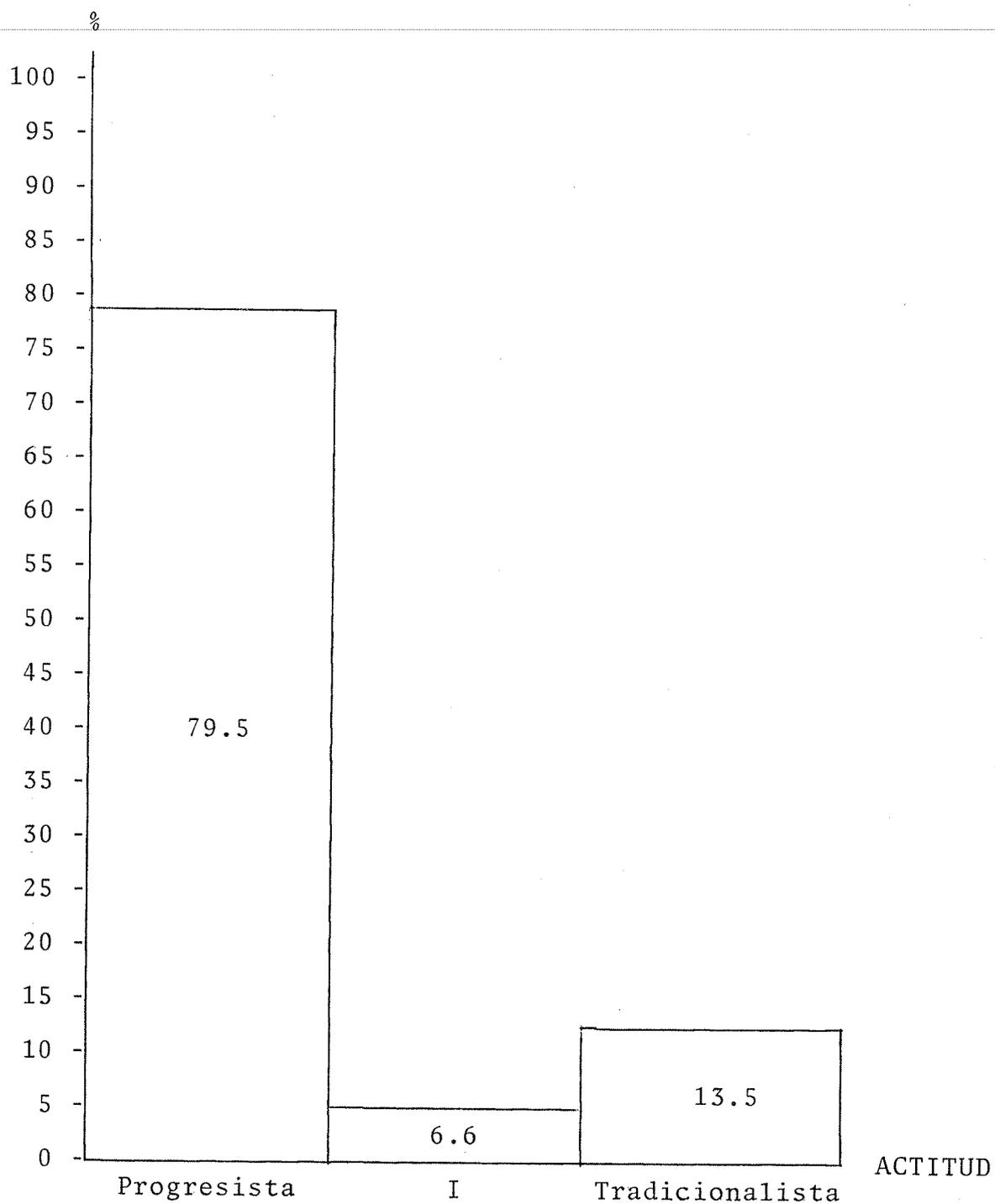
CUADRO # 2.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TA	
	%	%	%	%	
6			-	-	----
7			2.5	2.5	5.0
9			-	2.5	2.5
21			4.8	-	4.8
23			4.8	-	4.8
25			-	-	-
5	7.3	12.1			19.4
8	2.5	2.5			5.0
22	7.3	7.3			14.4
24	12.1	17			29.1
26	2.5	9.7			12.2
32	26.8	39			65.8
SUMA					163.8
PROMEDIO					13.5

CUADRO # 2.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
6	2.5	
7	7.3	
9	12.1	
21	4.8	
23	14.6	
25	4.8	
5	-	
8	2.5	
22	9.7	
24	4.8	
26	7.3	
32	9.7	
SUMA		80.1
PROMEDIO		6.6

GRAFICA # 2. Actitud manifestada por los estudiantes normalistas del plan de estudios 1984 frente a la fase curricular de planeación.



CUADRO # 3. Respuestas de los estudiantes normalistas del --- plan de estudios 1984 a los reactivos correspon-- dientes a la fase curricular de operación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
10	65.8	26.8	7.3	---	---	99.9
11	2.5	7.3	7.3	48.7	34.1	99.9
12	29.2	41.4	19.5	7.3	2.5	99.9
13	78	17	---	4.8	---	99.8
14	41.4	34.1	7.3	12.1	4.8	99.7
27	7.3	12.1	---	43.9	36.5	99.8
28	2.5	7.3	4.8	36.5	48.7	99.8
29	4.8	2.5	2.5	41.4	48.7	99.9
30	26.8	43.9	4.8	14.6	9.7	99.8
31	43.9	51.2	4.8	---	---	99.9
33	46.3	48.7	2.5	---	2.5	100.0

(*) En los reactivos 10, 12, 13, 14, 31, 33 las respuestas -- TA,A corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 11, 27, 28, 29, 30 las respuestas TD,D -- corresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la tendencia progresista o tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los once reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 3.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
10	65.8	26.8			92.6
12	29.2	41.4			70.6
13	78	17			95
14	41.4	34.1			75.5
31	43.9	51.2			95.1
33	46.3	48.7			95.0
11			48.7	34.1	82.8
27			43.9	36.5	80.4
28			36.5	48.7	85.2
29			41.4	48.7	90.1
30			14.6	9.7	24.3
SUMA					886.6
PROMEDIO					80.6

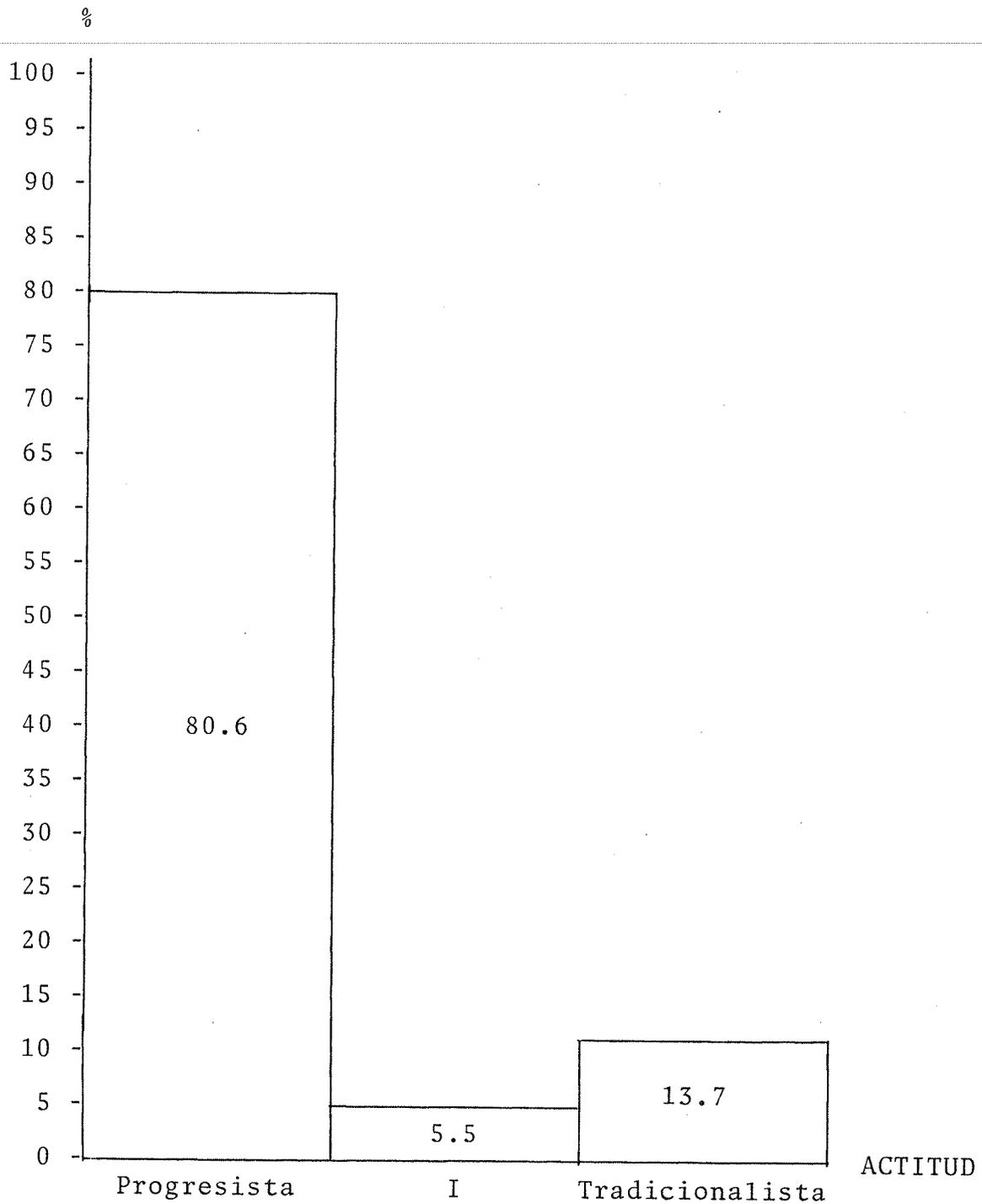
CUADRO # 3.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
10			---	---	---
12			7.3	2.5	9.8
13			4.8	---	4.8
14			12.1	4.8	16.9
31			---	---	---
33			---	2.5	2.5
11	2.5	7.3			9.8
27	7.3	12.1			19.4
28	2.5	7.3			9.8
29	4.8	2.5			7.3
30	26.8	43.9			70.7
SUMA					151.0
PROMEDIO					13.7

CUADRO # 3.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
10	7.3	
12	19.5	
13	---	
14	7.3	
31	4.8	
33	2.5	
11	7.3	
27	---	
28	4.8	
29	2.5	
30	4.8	
SUMA		60.8
PROMEDIO		5.5

GRAFICA # 3. Actitud manifestada por los estudiantes normalistas del plan de estudios 1984 frente a la fase curricular de Operación.



CUADRO # 4. Respuestas de los estudiantes normalistas del --
plan de estudios 1984 a los reactivos correspon--
dientes a la fase curricular de Evaluación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
15	53.6	31.7	4.8	4.8	4.8	99.7
16	58.5	14.6	---	9.7	17	99.8
17	12.1	12.1	12.1	24.3	39	99.6
18	12.1	17	9.7	29.2	31.7	99.7
34	2.5	7.3	2.5	34.1	53.6	100.0
35	24.3	48.7	14.6	4.8	7.3	99.7
36	41.4	39	14.6	4.8	---	99.8
37	41.4	43.9	9.7	4.8	----	99.8
38	43.9	43.9	7.3	4.8	---	99.9
39	34.1	53.6	7.3	4.8	---	99.8
40	4.8	7.3	7.3	26.8	53.6	99.8

(*) En los reactivos 15, 16, 35, 36, 37, 38, 39, las respues-
tas TA,A corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 17, 18, 34, 40, las respuestas TD,D co--
rresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la tendencia Progresista o
Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un pro-
medio de las respuestas dadas en los once reactivos correspon
dientes de la siguiente manera:

CUADRO # 4.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
15	53.6	31.7			85.3
16	58.5	14.6			73.1
35	24.3	48.7			73.0
36	41.4	39			80.4
37	41.4	43.9			85.3
38	43.9	43.9			87.8
39	34.1	53.6			87.7
17			24.3	39	63.3
18			29.2	31.7	60.9
34			34.1	53.6	87.7
40			26.8	53.6	80.4
				SUMA	864.9
				PROMEDIO	78.62

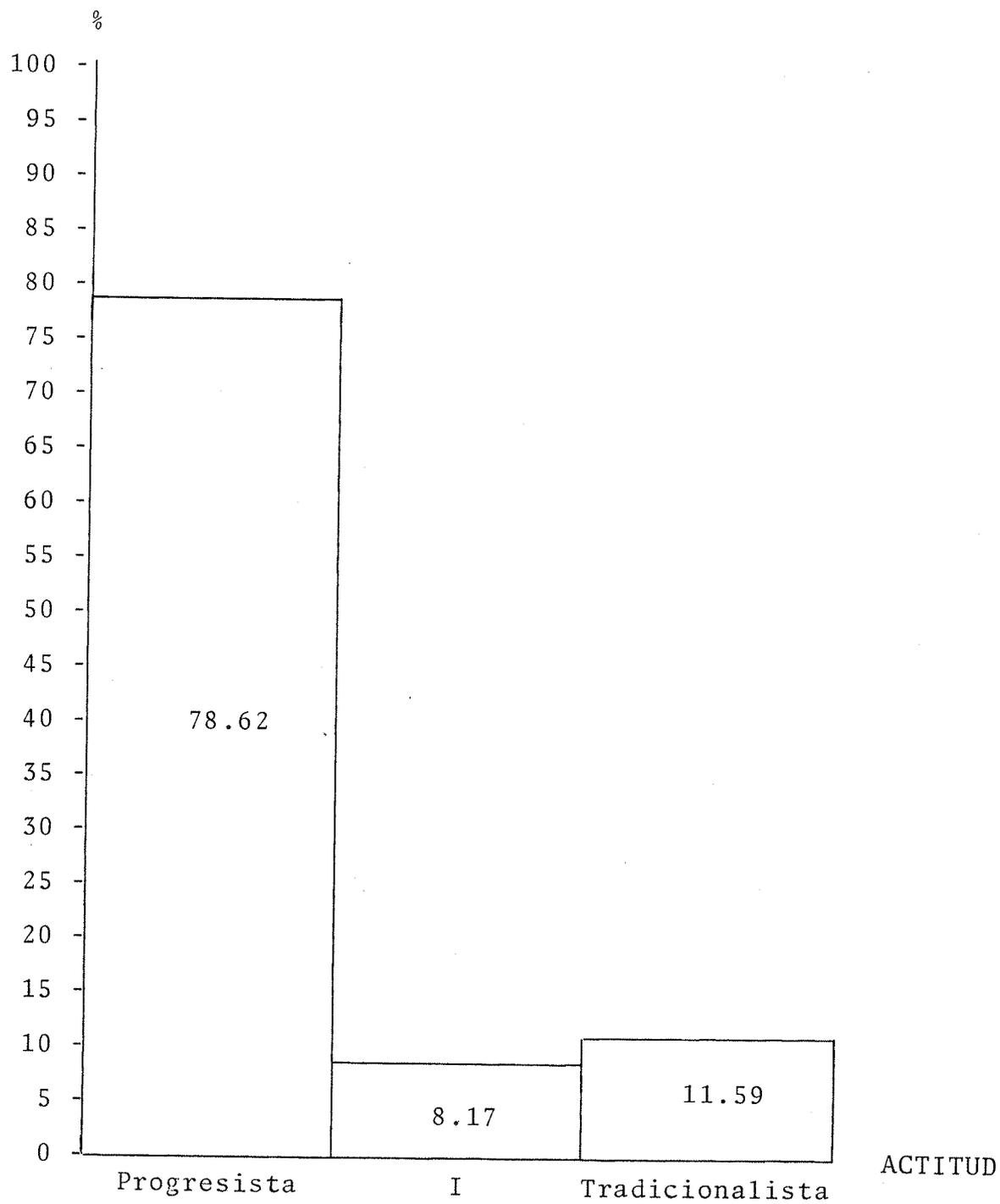
CUADRO # 4.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
15			4.8	4.8	9.6
16			9.7	1.7	11.4
35			4.8	7.3	12.1
36			4.8	---	4.8
37			4.8	---	4.8
38			4.8	---	4.8
39			4.8	---	4.8
17	12.1	12.1			24.2
18	12.1	17			29.1
34	2.5	7.3			9.8
40	4.8	7.3			12.1
SUMA					127.5
PROMEDIO					11.59

CUADRO # 4.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
15	4.8	
16	---	
35	14.6	
36	14.6	
37	9.7	
38	7.3	
39	7.3	
17	12.1	
18	9.7	
34	2.5	
40	7.3	
SUMA		89.9
PROMEDIO		8.17

GRAFICA # 4. Actitud manifestada por los estudiantes normalistas del plan de estudios 1984 frente a la fase curricular de Evaluación.



4.2.2.3.2. INTERPRETACION DE RESULTADOS

Como se observa en las gráficas 1-4:

En la fase del diagnóstico un 75.4% de la muestra contesta a favor de las afirmaciones de corte progresista; 10.1% se mostró indeciso y 14.3% mostró una actitud tradicionalista.

En la fase de planeación se indica que un 79.5% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 6.6% se mostró indeciso y 13.5% una actitud tradicionalista.

En la fase de operación se indica que un 80.6% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 5.5% se mostró indeciso y 13.7% mostró tener una actitud tradicionalista.

En la fase de evaluación se indica que un 78.62% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 8.17% se mostró indeciso y 11.59% mostró tener una actitud tradicionalista.

Se puede decir que los estudiantes normalistas muestran en sus respuestas una tendencia hacia la actitud progresista, ya que el promedio porcentual fluctúa entre el 75% y el 80%. Hay entonces uniformidad respecto de la actitud progresista hacia cada una de las fases del desarrollo curricular.

Sin embargo, cabe resaltar que el porcentaje mayor --

se ubica en la fase de operación.

En contraparte, se muestra que hay un porcentaje mínimo (entre el 12 y el 14% aproximadamente) hacia la actitud tradicionalista en las cuatro fases. Si consideramos que la formación recibida en la Escuela Nacional de Maestros incide en el desarrollo de las actitudes hacia la práctica docente, estos resultados pueden indicar cierta consistencia en la formación de los normalistas. La fase en donde se observa un mayor porcentaje hacia la actitud tradicionalista (14%) es la del diagnóstico.

La indecisión de los estudiantes normalistas al responder los reactivos, corresponde a un porcentaje todavía más bajo del (5 al 10%) aproximadamente, implica que sostienen una posición más o menos definida respecto a lo que conciben como su práctica docente.

Estos resultados, que se han obtenido a partir de la aplicación del instrumento, guardan similitud con los aspectos extraídos en el análisis de contenidos como se mencionó en las conclusiones del análisis contenido.

Analizando más detenidamente los resultados porcentuales de los reactivos al interior de los cuadros elaborados, se observan algunos datos anómalos.

Así, se ha detectado en el cuadro 13 que las respuestas al reactivo 4, que se refiere al diagnóstico de las necesidades de los alumnos, muestran un mayor porcentaje de indecisión, (24%) lo que nos remitió a la revisión del reactivo en el instrumento, sin encontrar problema aparente ni en la redacción ni en el contenido. Esto llevó a pensar en la necesidad de efectuar un análisis respecto de la consistencia o inconsistencia de la formación de los normalistas (64).

De la misma manera se detectó en los cuadros 2.1 y 2.2 que el reactivo 32 relativo a la planeación de las técnicas de enseñanza presenta un porcentaje de respuestas cargado hacia la actitud tradicionalista, en contraposición a los demás reactivos. Ello llevó también a la revisión del instrumento, encontrando que hay un problema en el contenido y la redacción del mismo; por lo que se sugiere que en otra investigación de carácter similar se afine el instrumento elaborado aquí.

En la revisión de los cuadros 3.1 y 3.2 se observó también que el reactivo 30 sobre el control disciplinario presenta dificultades en su contenido y los resultados mostraron una tendencia hacia la actitud tradicionalista. Este tipo de anomalía sugiere afinar o modificar algunos reactivos del cuestionario en ulteriores aplicaciones.

64) Cfr. el apartado de propuestas.

4.2.2.4. APLICACION DEL INSTRUMENTO A MUESTRAS EN SERVICIO.

El instrumento (cuestionario) fue aplicado durante los meses de abril, mayo y junio en los turnos matutino y vespertino en las escuelas primarias oficiales donde se pudieron localizar.

La aplicación se realizó en diversos momentos del horario escolar, es decir, cuando los profesores disponían de tiempo.- Se logró localizar a 74 sujetos de la población que hemos mencionado, ya que su distribución era dispersa.

La aplicación fue efectuada por quienes presentan este trabajo de tesis, encontrando buena disposición de los sujetos para responder al instrumento porque se les explicó la importancia de su participación y de la veracidad de sus respuestas.

Las instrucciones que se les dieron fueron las siguientes:

- No escribir su nombre.
- Leer detenidamente las indicaciones y el contenido del cuestionario.
- Responder con sinceridad.
- Contestar individualmente.

4.2.2.4.1. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros de frecuencias, agrupados los reactivos según la fase curricular a la que corresponden (Diagnóstico: 1,2,3,4,19,20; Planeación: 5,6,7,8,9,21,22,23,24,25,26,32; Operación: 10,11,12,13,14,27,28,29,30,31,33; Evaluación: 15,16,17,18,34,35,36,37, 38, 39 y 40).

CUADRO # 5. Respuestas de los maestros en servicio egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM a los reactivos correspondientes a la Fase curricular de Diagnóstico.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
1	48.6	37.8	---	8.1	5.4	99.9
2	35.1	48.6	5.4	10.8	---	99.9
3	16.2	21.6	10.8	48.6	2.6	99.8
4	10.8	78.3	5.4	2.7	2.6	99.8
19	16.2	81	---	2.6	---	99.8
20	18.9	54	5.4	10.8	10.8	99.9

(*) En los reactivos 3, 4, 19 las respuestas TA,A corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 1, 2, 20 las respuestas TD,D corresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la asistencia Progresista o Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los seis reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 5.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
1			8.1	5.4	13.5
2			10.8	---	10.8
20			10.8	10.8	21.6
3	16.2	21.6			37.8
4	10.8	78.3			89.1
19	16.2	81			97.2
SUMA					270
PROMEDIO					45

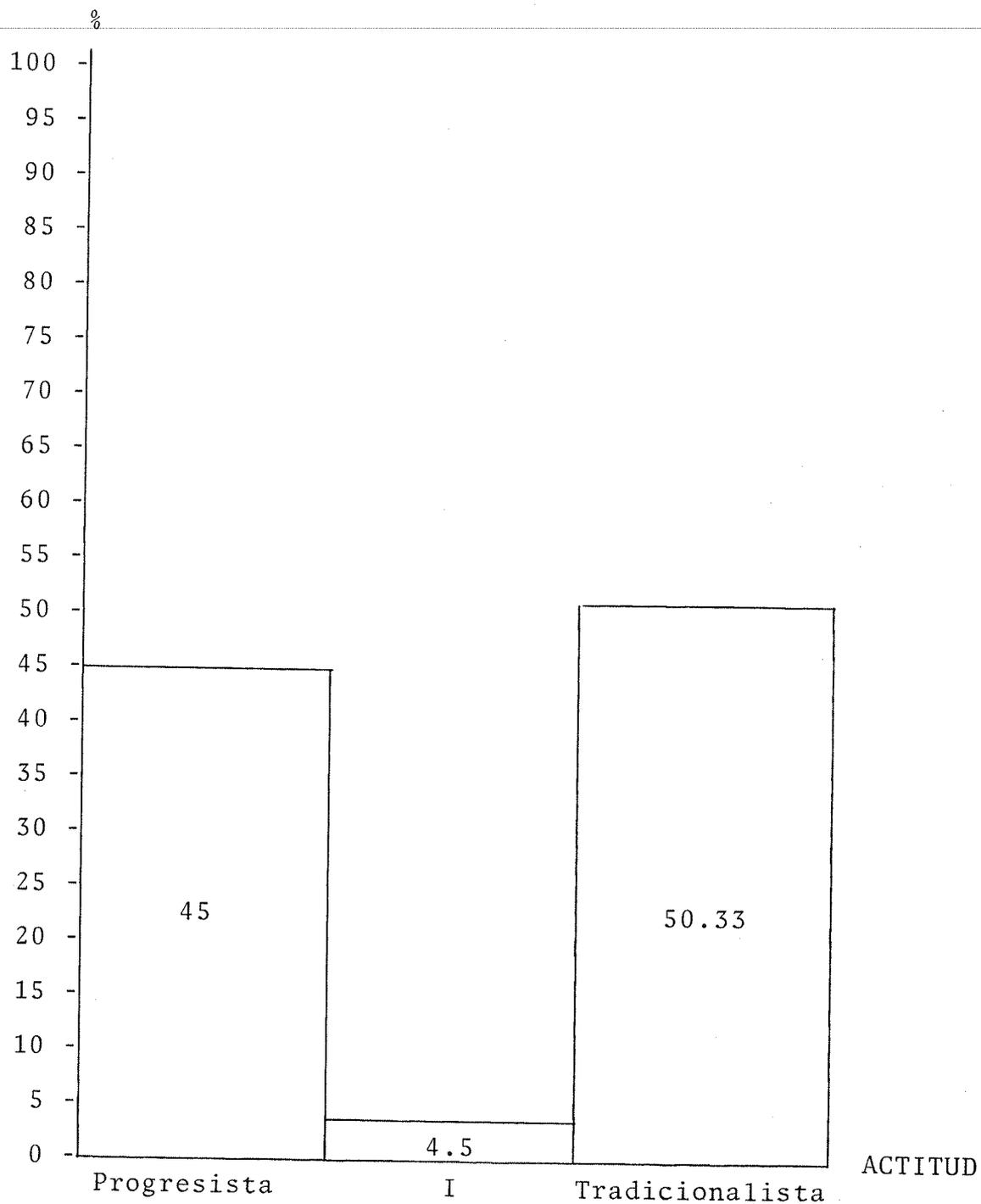
CUADRO # 5.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
1	48.6	37.8			86.4
2	35.1	48.6			83.7
20	18.9	54			72.9
3			48.6	2.6	51.2
4			2.6	2.6	5.2
19			2.6	---	2.6
SUMA					302
PROMEDIO					50.33

CUADRO # 5.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
1	---	
2	5.4	
20	5.4	
3	10.8	
4	5.4	
19	---	
SUMA		27
PROMEDIO		4.5

GRAFICA # 5. Actitud mostrada por los maestros en servicio--
egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM--
frente a la fase curricular de Diagnóstico.



CUADRO # 6. Respuestas de los maestros en servicio egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM a los reactivos correspondientes a la fase curricular de Planeación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
5	32.4	43.2	5.4	13.5	5.4	99.9
6	16.2	10.8	13.5	48.6	10.8	99.9
7	16.2	18.9	18.9	35.1	10.8	99.9
8	29.7	39.1	9.4	18.9	2.7	99.8
9	16.2	24.3	24.3	32.4	2.6	99.9
21	21.6	70.2	---	5.4	2.7	99.9
22	29.7	32.4	21.6	13.5	2.7	99.9
23	2.6	18.9	8.1	56.7	13.5	99.8
24	24.3	54	5.4	16.21	---	99.9
25	18.9	75.4	2.6	2.6	---	99.5
26	54	24.3	10.8	10.8	---	99.9
32	51.3	45.9	2.6	---	---	99.8

(*) En los reactivos 6, 7, 9, 21, 23, 25, las respuestas TA, A corresponden a la actitud Progresista.

En los reactivos 5, 8, 22, 24, 26, 32, las respuestas TD, D corresponden a la actitud Progresista.

Para representar gráficamente la tendencia Progresista, o Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los doce reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 6.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TD	A	D	TD	
	%	%	%	%	
6	16.2	10.8			27
7	16.2	18.9			35.1
9	16.2	24.3			40.5
21	21.6	70.2			91.8
23	2.6	18.9			21.5
25	18.9	75.4			94.3
5			13.5	5.4	18.9
8			18.9	2.7	21.6
22			13.5	2.7	16.2
24			16.2	---	16.2
26			10.8	---	10.8
32			---	---	---
SUMA					393.9
PROMEDIO					32.8

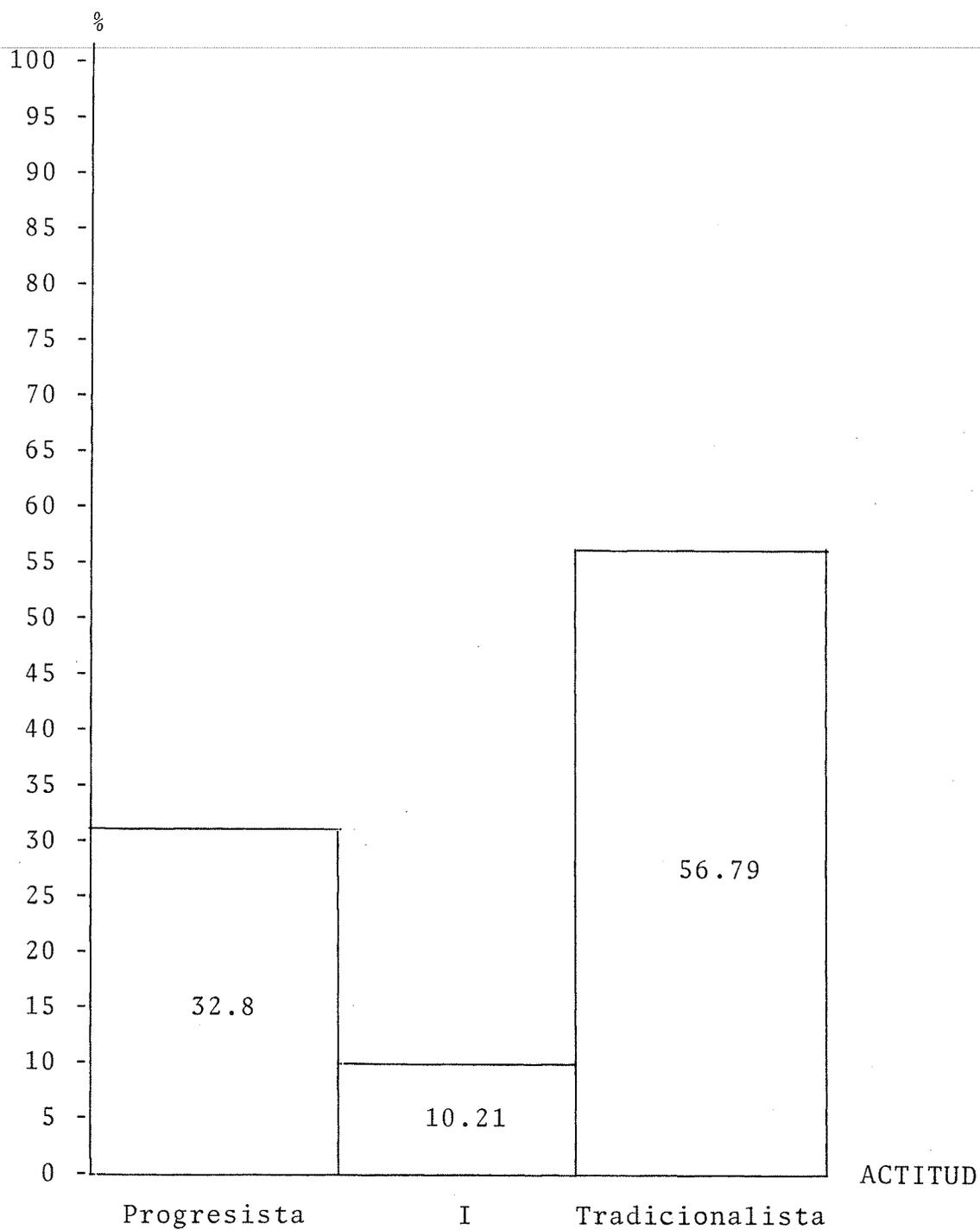
CUADRO # 6.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
6			48.6	10.8	59.4
7			35.1	10.8	45.9
9			32.4	2.6	35
21			5.4	2.7	8.1
23			56.7	13.5	70.2
25			2.6	---	2.6
5	32.4	43.2			75.6
8	29.7	39.1			68.8
22	29.7	32.4			62.1
24	24.3	54			78.3
26	54	24.3			78.3
32	51.3	45.9			97.2
SUMA					681.5
PROMEDIO					56.79

CUADRO # 6.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
6	13.5	
7	18.9	
9	24.3	
21	---	
23	8.1	
25	2.6	
5	5.4	
8	9.4	
22	21.6	
24	5.4	
26	10.8	
32	2.6	
SUMA		122.6
PROMEDIO		10.21

GRAFICA # 6. Actitud mostrada por los maestros en servicio -
egresados en las generaciones 83, 83 de la ENM-
frente a la fase curricular de Planeación.



CUADRO # 7. Respuestas de los maestros en servicio egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM a los reactivos correspondientes a la fase curricular de Operación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
10	24.3	64.8	5.4	5.4	---	99.9
11	32.4	43.2	5.4	16.2	2.7	99.9
12	18.9	37.8	21.6	21.6	---	99.9
13	10.8	21.6	5.4	48.6	13.5	99.9
14	13.5	10.8	2.7	31	41.8	99.8
27	32.4	52.7	4	10.8	---	99.9
28	8.1	40.5	24.3	24.3	2.6	99.8
29	24.3	37.8	16.2	21.6	---	99.9
30	56.7	35.1	----	8.1	---	99.9
31	18.9	51.3	24.3	5.4	---	99.9
33	10.8	37.8	21.6	27	2.6	99.8

(*) En los reactivos 10, 12, 13, 14, 31, 33, las respuestas-TA,A corresponden a la actitud progresista.

En los reactivos 11, 27, 28, 29, 30, las respuestas TD,D corresponden a la actitud progresista.

Para representar gráficamente la Tendencia Progresista o Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los once reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 7.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
10	24.3	64.8			89.1
12	18.9	37.8			56.7
13	10.8	21.6			32.4
14	13.5	10.8			24.3
31	18.9	51.3			70.2
33	10.8	37.8			48.6
11			16.2	2.7	18.9
27			10.8	---	10.8
28			24.3	2.6	26.9
29			21.6	---	21.6
30			8.1	---	8.1
SUMA					407.6
PROMEDIO					37.05

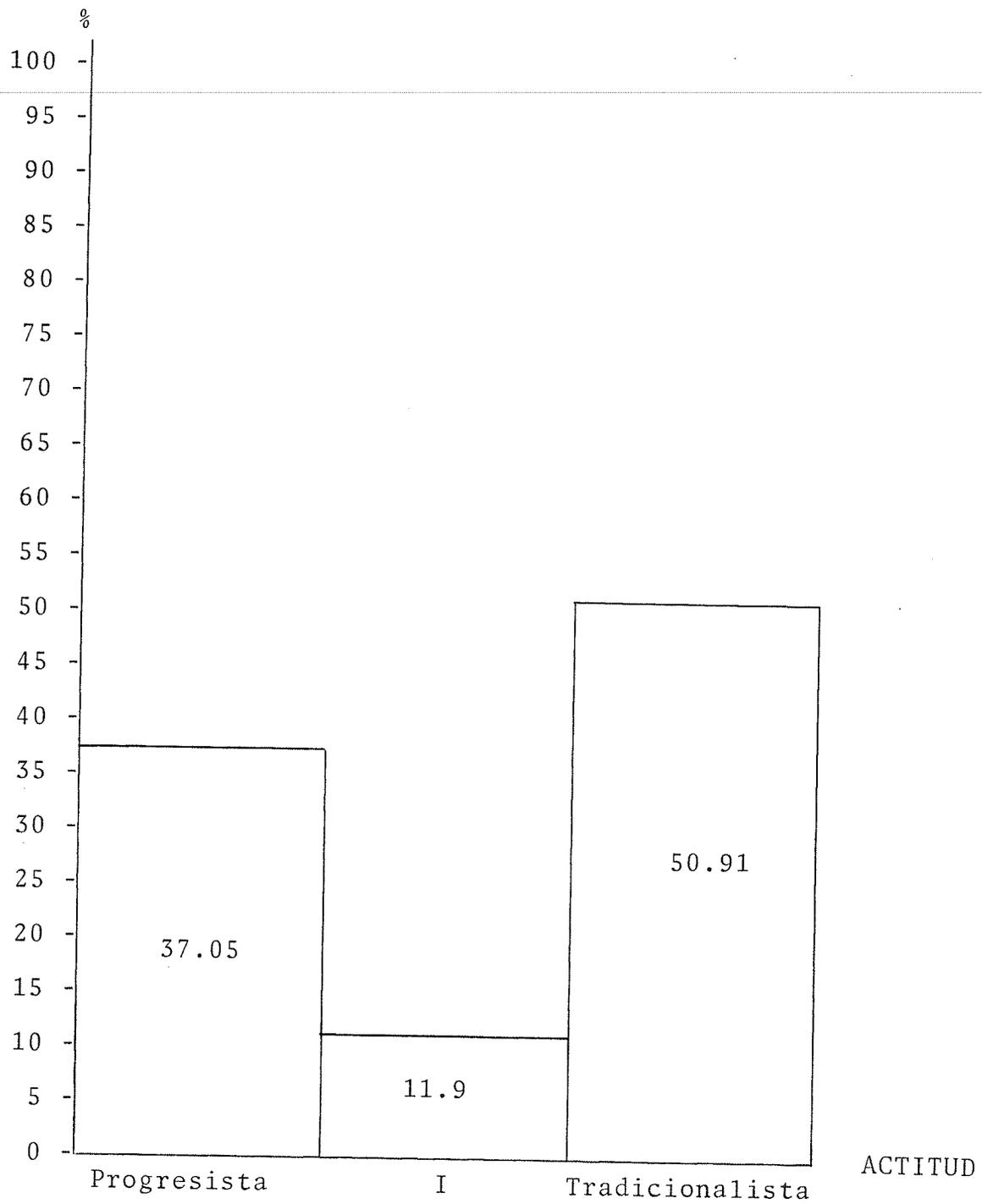
CUADRO # 7.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
10			5.4	---	5.4
12			21.6	---	21.6
13			48.6	13.5	62.1
14			31	41.8	72.8
31			5.4	---	5.4
33			27	2.6	29.6
11	32.4	43.2			75.6
27	32.4	52.7			85.1
28	8.1	40.5			48.6
29	24.3	37.8			62.1
30	56.7	35.1			91.8
SUMA					560.1
PROMEDIO					50.91

CUADRO # 7.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
10	5.4	
12	21.6	
13	5.4	
14	2.7	
31	24.3	
33	21.6	
11	5.4	
27	4	
28	24.3	
29	16.2	
30	---	
SUMA		130.9
PROMEDIO		11.9

GRAFICA # 7. Actitud mostrada por los maestros en servicio - egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM- frente a la fase curricular de Operación.



CUADRO # 8. Respuestas de los maestros en servicio egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM a los reactivos correspondientes a la fase curricular de Evaluación.

REACTIVO	RESPUESTAS (*)					TOTAL
	TA	A	I	D	TD	
	%	%	%	%	%	
15	21.6	8.1	8.1	51.3	10.8	99.9
16	18.9	8.1	5.4	48.6	18.9	99.9
17	48.6	29.9	2.6	10.8	8.1	100.0
18	45.9	37.8	2.7	8.1	5.4	99.9
34	32.4	37.8	5.4	18.9	5.4	99.9
35	5.4	13.5	5.4	43.2	52.4	99.9
36	---	24.3	8.1	67.5	---	99.9
37	8.1	13.5	16.2	59.6	2.6	100.0
38	--	24.3	18.9	45.9	10.8	99.9
39	5.4	16.2	8.1	58.1	12.1	99.9
40	59.6	13.5	2.6	24.3	---	100.0

(*) En los reactivos 15, 16, 35, 36, 37, 38, 39, las respuestas TA,A corresponden a la actividad progresista.

En los reactivos 17, 18, 34, 40, las respuestas TD,D corresponden a la actividad progresista.

Para representar gráficamente la Tendencia Progresista o Tradicionalista de los sujetos encuestados, se obtuvo un promedio de las respuestas dadas en los once reactivos correspondientes, de la siguiente manera:

CUADRO # 8.1

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD PROGRESISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
15	21.6	8.1			29.7
16	18.9	8.1			27
35	5.4	13.5			18.9
36	---	24.3			24.3
37	8.1	13.5			21.6
38	---	24.3			24.3
39	5.4	16.2			21.6
17			10.8	8.1	18.9
18			8.1	5.4	13.5
34			18.9	5.4	24.3
40			24.3	---	24.3
SUMA					248.4
PROMEDIO					22.58

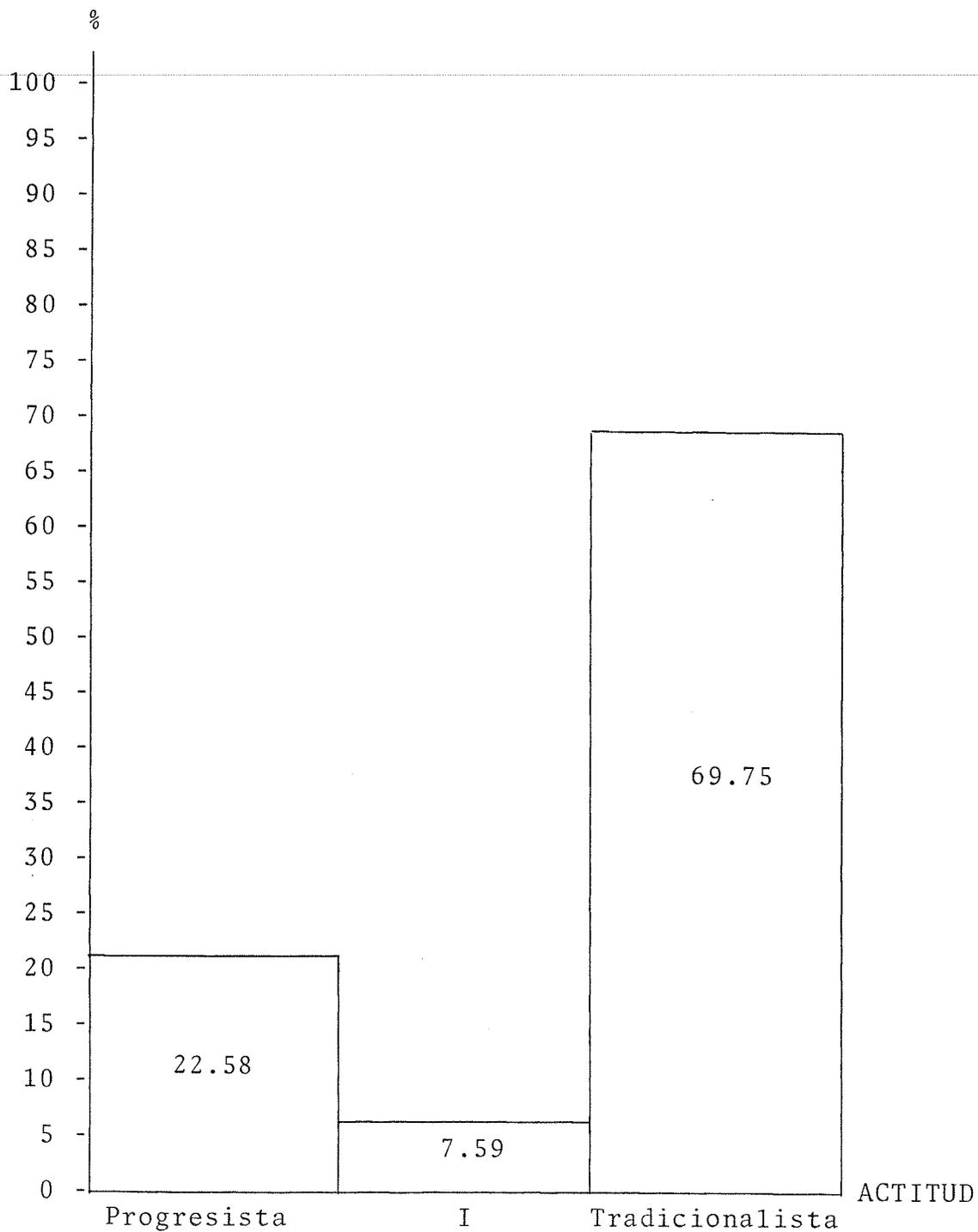
CUADRO # 8.2

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A LA ACTITUD TRADICIONALISTA				TOTAL
	TA	A	D	TD	
	%	%	%	%	
15			51.3	10.8	62.1
16			48.6	18.9	67.5
35			43.2	32.4	75.6
36			67.5	---	67.5
37			59.6	2.6	62.2
38			45.9	10.8	56.7
39			58.1	12.1	70.2
17	48.6	29.9			78.5
18	45.9	37.8			83.7
34	32.4	37.8			70.2
40	59.6	13.5			73.1
SUMA					767.3
PROMEDIO					69.75

CUADRO # 8.3

REACTIVO	RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A INDECISO	
	%	
15	8.1	
16	5.4	
35	5.4	
36	8.1	
37	16.2	
38	18.9	
39	8.1	
17	2.6	
18	2.7	
34	5.4	
40	2.6	
SUMA		83.5
PROMEDIO		7.59

GRAFICA # 8. Actitud mostrada por los maestros en servicio - egresados en las generaciones 82, 83 de la ENM- frente a la fase curricular de Evaluación.



4.2.2.4.2 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Como se observa en las gráficas 5-8 en la fase del diagnóstico un 45% de la muestra contesta a favor de las afirmaciones de corte progresista; 4.5% se mostró indeciso y 50.33% mostró una actitud tradicionalista.

En la fase de planeación, se indica que un 32.8% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 10.21% se mostró indeciso y 56.79% mostró una actitud tradicionalista.

En la fase de operación se indica que un 37.05% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 11.9% se mostró indeciso y 50.91% mostró tener una actitud tradicionalista.

En la fase de evaluación se indica que un 22.58% contesta a favor de los reactivos de corte progresista; 7.59% se mostró indeciso y 69.75% mostró tener una actitud tradicionalista.

Se puede decir que no todos los maestros en servicio manifiestan una tendencia hacia la actitud tradicionalista, ya que el porcentaje promedio de este tipo de respuestas fluctúa entre el 50.33% y el 69.75%.

Cabe resaltar que el porcentaje promedio de las respues-

tas de tipo progresista fueron: en la fase de diagnóstico 45%; en la fase de planeación, 32.8% y en la fase de operación --- 37.05%; mientras que en la fase de evaluación, el promedio -- porcentual se reduce a un 22.58%. (Cabe indicar que sería ne cesario analizar los datos con más "profundidad" para determin ar si tales diferencias son o no significativas).

Analizando más detenidamente los resultados porcentuales de los reactivos al interior de los cuadros elaborados, se ob serva que algunos presentan anomalías respecto de su comparaci ón con los demás.

Así, se ha detectado en los cuadros 5.1 y 5.2 que las -- respuestas a los reactivos 4 y 19 sobre la importancia de cono cer las características y necesidades de los alumnos mues-- tran un mayor porcentaje promedio hacia la actitud progresista.

Al interior de los cuadros 6.1 y 6.2 se distingue que -- los reactivos 21 y 25 relativos a la relación entre la pro--- puesta curricular y las necesidades de los alumnos, presentan anomalías en sus promedios porcentuales, lo que remitió a revis ar el instrumento encontrando que tales reactivos no resultan adecuados por su obviedad; por lo que deben ser modificados posteriormente.

En los cuadros 7.1 y 7.2 se observa que los reactivos --

10, 12, 31 que se refieren a la operación curricular del docente de educación primaria; tienen un promedio porcentual -- con tendencia a la actitud progresista. Esto llevó a revisar el instrumento, distinguiendo que los reactivos están bien -- elaborados.

4.2.2.5 ANÁLISIS COMPARATIVO

Analizados globalmente, los resultados arrojados por la aplicación del instrumento tanto a estudiantes normalistas -- como a maestros en servicio, se puede decir que tanto unos como otros manifiestan la actitud progresista hacia la práctica docente; aunque hay clara diferencia entre ellos.

Mientras que entre los estudiantes normalistas la actitud progresista se expresa en un alto porcentaje en todas las fases del desarrollo curricular, en los maestros en servicio, hay cierto equilibrio entre esta actitud y la tradicionalista.

Respecto de los estudiantes, podemos suponer que su actitud progresista es resultado de la formación que han tenido -- con el Plan de Estudios 1984. Pues si nos remitimos a la parte homogénea de los programas de la línea de formación pedagógica, así como al perfil del egresado y a los objetivos de la propuesta curricular; nos podremos dar cuenta que si se persigue la formación de la actitud progresista.

Además, si observamos el análisis realizado en el contenido de cada uno de los programas, identificaremos que sí se pretende el desarrollo de la actitud progresista en relación con la práctica docente específicamente; lo cual consideramos es debido al estudio de los contenidos que son propios del campo curricular, tales como:

- El análisis de las características del medio social en que se inscribe la institución escolar;
- El análisis de los contenidos de educación primaria desde una perspectiva sociohistórica;
- La vinculación de la planeación docente con el diagnóstico de las características específicas del alumno y de la comunidad;
- La concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se considera al conocimiento como construcción y en el que participan de manera importante tanto el alumno como el docente;
- La comprensión de que en el fenómeno educativo influyen aspectos de orden económico, político, cultural, entre otros;
- La concepción de evaluación desde la perspectiva de que el conocimiento es un proceso en permanente construcción y que está determinado de alguna forma por las características del alumno inmerso en una realidad social concreta de la cual expresa también necesidades específicas;
- La comprensión de que la sociedad y la educación forman un vínculo dialéctico en el que no hay una relación lineal,

pues se influyen y constituyen mutuamente.

De lo anterior, es posible comprender por qué los normalistas respondieron al instrumento en la forma que lo hicieron: con una actitud progresista.

Por su parte, los maestros en servicio han respondido -- tanto de forma progresista, como tradicionalista. Esto en un primer momento de la interpretación puede atribuirse también a su formación; pero si hacemos uso de los antecedentes de investigación recopilados en esta tesis, así como del marco teórico en los que se señalan los factores que influyen en la -- práctica docente; es posible efectuar algunas consideraciones acerca de las respuestas de los maestros en servicio.

La formación tiene repercusiones hacia la práctica docente, pero también podemos decir que se produce cierta discontinuidad entre una y otra. Cabe señalar que tal discontinuidad no es lineal, en el sentido de que los resultados de una formación progresista sean transformados, mediante la experiencia, en una práctica tradicionalista; también la discontinuidad puede darse en sentido contrario; lo que puede haber originado el tipo de respuestas de los profesores egresados -- con el Plan de Estudios anterior al de 1984.

De aquí se puede plantear que los estudiantes normalistas no manifiesten tal discontinuidad debido a que no han te-

nido práctica profesional propiamente dicha. La pregunta sería: ¿Qué pasará con estos docentes al momento en que se incorporen a la práctica?, ¿cambiarán sus actitudes cuando tengan dicha práctica?. Esto abre una posibilidad para nuevas investigaciones.

También es posible pensar que las respuestas en donde -- los docentes en servicio manifiestan una actitud tradicionalista se ven influenciadas por la normatividad de la institución donde laboran; es así como en la fase de evaluación se detecta con más fuerza la actitud tradicionalista de los profesores.

Hay que destacar aquí el problema de la actualización o especialización del docente en servicio, para analizar si éste es uno de los factores que han influido en las respuestas obtenidas por el instrumento.

La mayoría de los docentes encuestados nos informaron haber recibido cursos de mejoramiento (D.G.M.P.M.), pero podemos decir que ya hay antecedentes de investigación referidos a dicho aspecto; pero en el que se ponen serias objeciones a tal "actualización" ya que su tendencia hasta el momento ha sido la de proveer al profesor (ya sea de alguno o de otro nivel educativo) de contenidos académicos, sin analizar el significado mismo de la práctica docente.

Como se ha dicho hasta aquí, hay algunos factores, norma tividad institucional y formación profesional, que inciden en las respuestas de corte tradicionalista que proporcionaron -- los docentes en servicio; pero ello no es suficiente para una explicación más completa, ya que también la tendencia progresista es significativa.

Se puede argumentar aquí que (como ya lo hemos enuncia-- do) los profesores posiblemente acudieron a la institución, - en términos de "lo que sería mejor", aunque su práctica docente no refleje dichas opiniones; también los resultados del -- instrumento pueden deberse a problemas de validez y confiabilidad de algunos de los reactivos, tal como se ha señalado en la interpretación de los resultados.

CONCLUSIONES GENERALES

El desarrollo del trabajo de tesis ha permitido avanzar en el esclarecimiento del problema central de esta investigación. El primer propósito radicaba en conocer la formación pedagógica que reciben los estudiantes de la Licenciatura en Educación primaria dentro de la escuela normal, con el fin de determinar la existencia o no de correspondencia entre lo formulado en el plan de estudios y la formación recibida con respecto a las actitudes crítica e innovadora.

El segundo propósito del trabajo consistió en identificar los posibles efectos que puede tener esta formación en lo que sería la futura práctica docente del egresado, con el objeto de inferir si los futuros docentes serán capaces de participar en una forma más crítica e innovadora dentro del proceso de desarrollo curricular de la educación primaria. El trabajo se ha referido hacia la identificación de actitudes por la imposibilidad de una investigación hacia la práctica concreta.

Para lograr el primer punto, conocer la formación, se manifestó pertinente analizar las propuestas formativas que desde el plan y los programas de estudio se efectuaban respecto al ámbito del desarrollo curricular y a las actitudes crítica e innovadora. Se efectuó un análisis de contenido sobre los programas de estudio correspondientes a la línea de formación pedagógica. Este análisis -hay que decirlo- no cubre todas las

condiciones que requiere un análisis de contenido en su totalidad, sin embargo, satisfizo de alguna forma nuestras pretenciones; conocer de manera explícita e implícita las actitudes y los contenidos que se pretenden formar en el normalista respecto de las cuatro fases del desarrollo curricular y encontrar-- la congruencia o incongruencia existente entre plan y programas de estudio.

Del análisis se extrae que en la propuesta curricular -- (plan y programas) se pretende la formación de las mencionadas actitudes (innovadora y crítica) así como una nueva formación en teoría curricular que permitirá al maestro diagnosticar, -- planear, operar y evaluar de forma diferente a la práctica docente tradicional; esto se desprende de que en los programas-- que plantea la realización de actividades que se vinculan directamente con el ámbito del desarrollo curricular. Los programas abordan y desarrollan los ejes epistemológico, teórico y metodológico de la problemática respecto a la práctica docente; esto se integra dentro de los cursos de laboratorio de docencia en el que se elaboran proyectos alternativos de práctica docente a partir de la problemática que se detecta.

La propuesta curricular pretende formar un docente-investigador con capacidad crítica e innovadora respecto a la práctica docente. Esta formación permite al nuevo docente referir su práctica concreta en un marco de condiciones socio-eco-

nómicas pues al detectar problemas será capaz de proponer alternativas de solución desde su mismo quehacer. Además, se le posibilita considerar las características y necesidades de los sujetos de aprendizaje con la finalidad de instrumentar una -- práctica docente alternativa acorde con la realidad.

Dentro de la operación curricular, la propuesta induce - la reflexión y la crítica sobre las implicaciones teórico-epistemológicas y metodológicas de diversos modelos de docencia; - con la finalidad de apropiarse de aquella o aquellas que consideren más apegadas a la conceptualización que respecto a la -- práctica docente elaboran los normalistas.

La evaluación ya no es considerada como simple acreditación sino como un problema que tiene que ver; con la forma que lleva el desarrollo integral-individual del sujeto de aprendizaje, con las relaciones interpersonales que se dan al interior del grupo, con la evaluación del quehacer tanto del docente como del alumno, con la evaluación permanente y dinámica, con la evaluación de los contenidos programáticos y su relación con la realidad social.

La aplicación de la encuesta a normalistas permitió corroborar los resultados del análisis de contenido respecto a la - formación de actitudes; pues una parte significativa de los encuestados manifiesta en sus respuestas las actitudes crítica -

e innovadora sobre la práctica docente (65); aunque hay que--- decir que, sobre el análisis de las respuestas de los sujetos--- hay cierto grado de inconsistencia debiéndose esto a fallas del instrumento o a Variables extrañas.

La aplicación del mismo instrumento a maestros de primaria en servicio fue con el propósito de llevar a cabo un análisis comparativo respecto de los estudiantes normalistas. -- Ello en base a uno de los supuestos centrales de este trabajo; la formación incide en la práctica docente.

Pero en función de los resultados obtenidos en donde se manifiesta una proximidad entre las respuestas de corte progresista y tradicionalista, podemos suponer que la formación docente no es el factor más trascendente que influye en la práctica; sino también la experiencia del profesor, la normatividad institucional, entre otros.

Resumiendo, se puede decir que este trabajo de tesis ha llevado a considerar que efectivamente la formación de los li cenciados en educación primaria incide en entender a la práctica desde una perspectiva crítica e innovadora. Por ello po demos decir también que las hipótesis iniciales se corroboran

(65) Sin embargo ello no significa que necesariamente se reflejen en su propia práctica. Pues ahí entran en juego otras variables como la po sible inconsistencia de la formación como totalidad, la práctica docente tradicional legitimada, la remuneración económica, las restric ciones de la institución escolar, etc.

de tal modo que:

- 1) Los estudiantes normalistas manifiestan una actitud crítica e innovadora con respecto a las cuatro fases del desarrollo curricular, lo que indica que de alguna forma recibieron la formación planteada en la propuesta curricular.
- 2) Los maestros en servicio no manifiestan de una manera significativa la actitud crítica e innovadora con respecto a las cuatro fases del desarrollo curricular.
- 3) Los estudiantes normalistas egresados del plan 1984 manifiestan una actitud crítica e innovadora hacia su práctica, por lo tanto podemos suponer que serán capaces de diagnosticar, planear, operar y evaluar de forma diferente los programas de estudio de educación primaria.

RECOMENDACIONES

Una vez señaladas algunas de las limitaciones de esta -- investigación, es posible efectuar algunas recomendaciones y -- propuestas que sirvan como aporte para posteriores investiga -- ciones.

- 1) Efectuar un análisis de contenido sobre la propuesta curricular considerando la totalidad de los programas del plan de estudios es decir, tomando en cuenta las demás líneas de formación. Pues este trabajo de tesis únicamente se abocó al análisis de la línea de formación pedagógica.
- 2) Investigar cuáles son las características de los docentes de la educación normal y cuál es la relación que guardan con los requerimientos de la propuesta curricular.
- 3) Analizar la operacionalización concreta de la propuesta; lo que implica, entre otras cosas, la elaboración de una guía de observación al respecto (66).
- 4) Mejorar el instrumento empleado en el trabajo de campo de esta investigación, tomando en consideración las limitaciones encontradas en algunos de los reactivos (67).

(66) Cfr. anexo #2

(67) Cfr. análisis de resultados.

- 5) Utilizar una prueba estadística no paramétrica de -- diferencia de medias, para determinar si las diferencias obtenidas entre la actitud progresista y la actitud tradicionalista de los maestros en servicio -- son o no significativas.
- 6) Analizar las condiciones históricas, sociales, políticas y económicas que llevaron a la elaboración de la propuesta curricular para la educación normal. - Pues este trabajo no abarcó la problemática del contextos donde se produjo dicha propuesta.

GLOSARIO

A partir del objeto de estudio de este proyecto, es decir, la formación en el campo curricular que se ofrece en la Escuela Nacional de Maestros; es necesario ubicar desde que punto de vista teórico se va a realizar este trabajo. Para ello es pertinente la construcción de algunos términos que son fundamentales para el análisis y crítica de tal formación.

Entre los conceptos fundamentales que habrá que desarrollar se encuentran:

1. Desarrollo curricular: considerando la visión que nos aporta R. Glazman (68), este término es concebido como un proceso dinámico, contínuo, participativo y técnico en el que:

- a) Se analizan las características, condiciones y necesidades educativas, políticas y económicas del contexto, del educando y los recursos disponibles y requeridos (análisis previo).
- b) Se especifican los fines y los objetivos educacionales en base al análisis previo. Se diseñan los medios y se asignan los recursos humanos, materiales, informativos, financieros y temporales con la idea de lograr dichos fines (di

(68) GLAZMAN R. Y FIGUEROA M. Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. En: Documentos Base (Congreso Nacional de Investigación Educativa). México, 1981.

seño curricular).

- c) Se ponen en práctica los procedimientos diseñados (aplicación curricular).
- d) Se evalúa la relación que guardan los fines, objetivos, medios y procedimientos entre si con respecto a las características y necesidades detectadas en el análisis previo. La eficacia y eficiencia de los componentes para lograr los fines propuestos (evaluación curricular).

De la definición anterior, se desprende que el desarrollo curricular es un proceso:

- Dinámica. Ya que si bien está determinado por las características del contexto, del educando y de los recursos; también debe ser dirigido a cambiar de manera dialéctica dichas características.
- Continuo. Pues aún cuando está compuesto por cuatro fases estrechamente vinculadas, éstas no se apegan necesariamente a una secuencia lineal y estricta. Por ejemplo, el operar permanentemente la fase de evaluación curricular proporciona información valiosa tanto para el análisis y el diseño como para la forma de poner en práctica los procedimientos seleccionados.
- Participativo. Debido a que, por una parte, sus definiciones requieren del punto de vista y la apreciación de los diversos integrantes del proceso y, por otro lado, el éxito

de su desarrollo dependerá de la aceptación general que -- de éstos se tenga.

- Técnico. Ya que se requiere de habilidades metodológicas para la obtención de información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y aplicación de procedimientos adecuados, evaluación consistente y trabajo sistemático en equipo.

2. Currículum: ya definido lo que es el desarrollo curricular, se concibe al currículum (propuesta curricular) como resultado de:

- a) El análisis sobre las características y necesidades del -- contexto y del educando.
- b) La definición tanto explícita como implícita de los fines y objetivos educativos.
- c) La especificación de los medios y procedimientos propues-- tos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines y objetivos señalados.

3. Currículum formal: la definición misma de lo que es el currículum implica dos dimensiones, una de ellas es aque-- lla que contiene los conocimientos, valores y actitudes considerados oficialmente como válidos. Dichos contenidos constituyen lo explícito de un plan y sus programas de estudio.

4. Currículum oculto: esta segunda dimensión del currículum está formada por aquellos conocimientos, valores y actitudes que son transmitidos por medio de mensajes implícitos - tanto en la propuesta curricular como en la práctica docente.

5. Teoría curricular: este término engloba un cuerpo - de planteamientos teóricos y propuestas metodológicas en donde se presentan modelos de práctica social. Existe a la vez - en cada posición teórica una forma de concebir la relación -- educación-sistema social, proceso enseñanza-aprendizaje, educación-ideología, etc.

BIBLIOGRAFIA

- DIAZ Barriga, A. "Aproximación al análisis de contenidos en los planes de estudio, teorías del aprendizaje y currículum". En: Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas. México, 1986.
- EDDY, E. "La iniciación en la burocracia". En: Antología -- preparada por Elsie Rockwell: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. El Caballito-S.E.P., México, 1985.
- ELIZONDO H., A. "Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes". En: Cero en conducta. # 8, - México, 1986.
- EZPELETA, J. "Modelos educativos: notas para un cuestiona-- miento". En: Cuadernos de formación docente. # 13. --- E.N.E.P. Acatlán.
- FURLAN, El currículum vivido y el currículum pensado.
- GLAZMAN, R. y Figueroa, M. "Panorámica de la investigación-- sobre desarrollo curricular". En: Documentos base (Congreso Nacional de Investigación Educativa). México, -- 1981.
- IBARROLA, Ma. de. Investigación sobre procesos educativos-- y estructura de clase; Reflexión. D.I.E., Agosto de -- 1981.
- IBARROLA, Ma. de. Las dimensiones sociales de la educación. / Ed. El Caballito-S.E.P. México, 1985.
- JIMENEZ, I. "Práctica educativa escolarizada". En: Perfiles Educativos. # 17. C.I.S.E. México, 1982.

- KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. Tr. A. Contin. F.C.E. México, 1971, 1976. (Breviarios del-Fondo de Cultura Económica; 213).

- MARDLE y Walker. "Algunas perspectivas sobre la socializa--ción del maestro". En: Antología preparada por Elsie - Rockwell: Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docen--te. Ed. El Caballito-S.E.P. México, 1985.

- MARTINEZ S., J. Políticas para incrementar la eficiencia --del Sistema Educativo a Nivel Primaria. S.E.P. México, 1982.

- MUÑOZ I., C. Empleo en el sector educativo: personal docen--te a nivel básico. S.E.P. México, 1982.

- PEREZ J., E. "Reflexiones críticas en torno a la docencia". En: Perfiles Educativos. # 29-30. C.I.S.E. México, ---1985.

- REMEDI A., E. "Currículum y accionar docente". En: Memorias del encuentro sobre diseño curricular. E.N.E.P. Aragón, México, 1982.

- REYES E., R. "Nuevas necesidades en la formación de maes---tros". En: Cero en conducta # 8. México, 1986.

- RUIZ L., E. "Reflexiones sobre la realidad del currículum". En: Perfiles Educativos. # 29-30. C.I.S.E. México, ---1985.

- SANCHEZ R., L. "Hacia dónde dirigir la transformación del -ejercicio docente". En: Cero en conducta. # 8. México, 1986.

- SCHAFF, A. Historia y verdad. Tr. I. Vidal. Ed. Grijalbo; - México, 1981.
- S.E.P. - D.G.E.N. Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios. México, 1984.
- S.E.P. - D.G.E.N. Licenciatura en Educación Primaria. Programas de la línea de Formación Pedagógica (28). México, 1984-88.
- SUMMERS, G. Medición de actitudes. Ed. Trillas. México, --- 1978.
- TABA, H. "Selección y organización de las experiencias de aprendizaje". En: Elaboración del currículo. Ed. Troque. Buenos Aires, 1972.
- TOLEDO H., M. "La reforma a la educación normal y la participación magisterial". En: Cero en conducta. # 8. México, 1986.
- U.P.N. "Corrientes del pensamiento educativo mexicano". En: Antología preparada por la especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. México, 1983.
- WEITZNER, E. Una caracterización de los maestros de primaria. I.S.E.A.C. México, 1983.
- ZEMELMAN, H. "Razones para un debate epistemológico". En: - Revista Mexicana de Sociología. # 84. U.N.A.M. México, 1987.

ANEXOS

ANEXO # 1: ENCUESTA

EL PROPOSITO DE ESTA ENCUESTA ES CONOCER SU OPINION EN RELACION AL DESEMPEÑO DE SU PRACTICA DOCENTE, POR LO CUAL LE PEDIMOS SEA VERAZ EN SUS RESPUESTAS.

I N S T R U C C I O N E S :

MARQUE CON UNA CRUZ LA OPCION (TA SI ESTA TOTALMENTE DE ACUERDO, A SI ESTA DE ACUERDO, I SI ESTA INDECISO, D SI ESTÁ EN DESACUERDO Y TD SI ESTA TOTALMENTE EN DESACUERDO) QUE - INDIQUE LO QUE USTED OPINE SOBRE LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS:

	TA	A	I	D	TD
1.- Las autoridades escolares son las que mejor saben lo que -- los alumnos requieren de la escuela	()	()	()	()	()
2.- El programa escolar refleja lo - que los alumnos requieren de la escuela.....	()	()	()	()	()
3.- La institución escolar debe responder a las necesidades de la - familia y de la comunidad.....	()	()	()	()	()
4.- Las características del grupo -- son un indicador de lo que re--- quieren los alumnos de la escuela.....	()	()	()	()	()
5.- El docente debe hacer su plan de trabajo únicamente en función de los contenidos y de las activida des marcados por el programa escolar.....	()	()	()	()	()

	TA	A	I	D	TD
6.- El conocimiento no es un proceso acabado, sino un proceso en permanente construcción.....	()	()	()	()	()
7.- El docente debe hacer un análisis del por qué y para qué de los contenidos y las actividades marcadas por el programa.....	()	()	()	()	()
8.- Una buena planeación para el trabajo en el aula debe contemplar únicamente los aportes del libro de texto y del programa escolar.	()	()	()	()	()
9.- La planeación debe considerar desde varios enfoques el tema a abordar.....	()	()	()	()	()
10.- La labor de enseñanza-aprendizaje requiere la reflexión y la crítica por parte de los alumnos y del docente sobre los temas tratados.....	()	()	()	()	()
11.- Los alumnos deben aprender los contenidos del programa tal como se los ofrece el docente.....	()	()	()	()	()
12.- La discusión de los contenidos del programa debe orientarse a través de ejes de discusión previamente elaborados.....	()	()	()	()	()
13.- Las actividades y los contenidos de aprendizaje deben propiciar en el alumno la reflexión y la crítica de la sociedad en que vive.....	()	()	()	()	()

- | | TA | A | I | D | TD |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 14.- El docente debe permitir a los alumnos que den una explicación al tema tratado en clase aún -- cuando no lo dominen plenamente | () | () | () | () | () |
| 15.- Es importante que todos los integrantes del proceso educativo evalúen los resultados del trabajo..... | () | () | () | () | () |
| 16.- Las pruebas objetivas no son el único medio para evaluar el --- aprendizaje del alumno..... | () | () | () | () | () |
| 17.- Un buen maestro no da importancia a las críticas que los alumnos hagan sobre su manera de enseñar..... | () | () | () | () | () |
| 18.- El maestro ideal sigue al pie de la letra las indicaciones sugeridas por el director para mejorar su práctica docente..... | () | () | () | () | () |
| 19.- Para saber lo que los alumnos requieren del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario conocer sus características y necesidades..... | () | () | () | () | () |
| 20.- Para que el docente conozca a sus alumnos requiere solamente preguntar al maestro del ciclo-escolar anterior los resultados arrojados por los niños al finalizar el año..... | () | () | () | () | () |
| 21.- El docente debe adaptar el plan y programa de estudio a las características y necesidades del grupo..... | () | () | () | () | () |

	TA	A	I	D	TD
22.- El docente debe tomar al pie de la letra los contenidos y actividades que señala el programa-escolar.....	()	()	()	()	()
23.- El docente debe planear junto con los alumnos el tema a tratar y las actividades a realizar.....	()	()	()	()	()
24.- La opinión del docente del ciclo escolar anterior sirve como indicador suficiente para conocer las características y necesidades reales de los alumnos..	()	()	()	()	()
25.- Es necesario que el docente modifique los contenidos y las actividades de acuerdo a las características y necesidades del grupo.....	()	()	()	()	()
26.- El docente es el único que puede seleccionar los temas a desarrollar.....	()	()	()	()	()
27.- La exposición es la técnica fundamental para promover el aprendizaje de los alumnos.....	()	()	()	()	()
28.- La bibliografía del curso debe limitarse a la revisión del libro de texto oficial.....	()	()	()	()	()
29.- El docente sólo debe llevar a cabo las actividades de enseñanza aprendizaje señaladas en el programa.....	()	()	()	()	()

	TD	A	I	D	TD
30.- El docente es el responsable de establecer un control disciplinario en el grupo.....	()	()	()	()	()
31.- La función del docente es coordinar el trabajo grupal y propiciar el intercambio de roles entre los miembros del grupo.....	()	()	()	()	()
32.- El docente debe determinar de antemano las técnicas de enseñanza que utilizará durante el ciclo escolar.....	()	()	()	()	()
33.- El docente debe promover la revisión de otros materiales bibliográficos por parte de los alumnos sobre el tema a tratar.	()	()	()	()	()
34.- La evaluación del alumno debe basarse sólo en el resultado de las pruebas objetivas.....	()	()	()	()	()
35.- Los alumnos deben evaluar la práctica docente.....	()	()	()	()	()
36.- Es necesario evaluar el aprendizaje del alumno de acuerdo con su propio proceso de desarrollo	()	()	()	()	()
37.- Para la evaluación del proceso educativo se toma en cuenta la dinámica grupal.....	()	()	()	()	()
38.- La autoevaluación del alumno es un elemento a considerar en su evaluación.....	()	()	()	()	()

	TD	A	I	D	TD
39.- En la evaluación del proceso -- educativo es necesario tomar en cuenta el aprendizaje grupal...	()	()	()	()	()
40.- Sólo el docente puede evaluar - su propia práctica.....	()	()	()	()	()

ANEXO # 2: GUIA DE OBSERVACION

INDICACIONES:

Esta guía de observación debe llevarse a cabo durante -- tres momentos en el curso: en la fase inicial, intermedia y - al finalizar el curso. Durante estas fases debe hacerse la - observación a los mismos maestros tratando de que sea una --- muestra significativa.

- Observar si los programas de estudio se modifican en - base a las necesidades y características del grupo o si se im- ponen de manera rígida.

- Observar qué criterios sigue el docente para indagar - sobre las características y necesidades del grupo:

() Opinión del docente anterior

() Exámenes objetivos

() Encuesta a alumnos

- Observar si es que hay modificación en los programas, - si los alumnos y maestros participan conjuntamente en esta ac- tividad.

- Observar si docentes y alumnos hacen un análisis del - por qué y para qué de los contenidos y actividades marcadas - en el programa.

- Observar si para el trabajo en el aula se contempla -- únicamente la bibliografía sugerida por el programa escolar.

- Observar si los temas que se abordan se consideran des de varios enfoques.

- Observar el trabajo grupal y tratar de inferir cuál es la concepción de conocimiento que se maneja.

- Observar si el docente planea junto con los alumnos el tema a tratar y las actividades a desarrollar.

- Observar si el docente determina de antemano las técni cas de enseñanza para el trabajo grupal.

- Observar si hay un encuadre previo al curso.

- Observar si hay un análisis y crítica por parte de los alumnos y del docente sobre los temas que se tratan.

- Observar si se lleva a cabo el proceso de investiga--- ción participativa.

- Observar si los alumnos aprenden los contenidos tal y como se los ofrece al docente (encuesta).

- Observar si durante el curso hay una permanente vincu-

lación entre docencia-investigación y servicio.

- Observar si los contenidos se orientan a través de ---
ejes de discusión previamente establecidos.

- Observar si a través de los contenidos de aprendizaje-
se propicia la reflexión y la crítica de la sociedad en que -
se vive.

- Observar si se permite a los alumnos dar una explica--
ción del tema que se está tratando aún cuando no lo dominen -
plenamente.

- Observar cuáles son las técnicas fundamentales que se-
usan en el grupo para el trabajo de los contenidos.

- Observar cómo se establece la disciplina en el grupo.

- Observar si el docente promueve la revisión de varios-
materiales bibliográficos por parte de los alumnos sobre el -
tema a tratar.

- Observar de qué manera se lleva a cabo la acreditación.

- Observar cuáles son los recursos de evaluación.

- Observar si todos los integrantes del proceso educati-

vo evalúan los resultados de trabajo.

- Observar si el docente promueve y da importancia a las críticas que los alumnos pueden hacer sobre su manera de trabajar.

- Observar si los alumnos evalúan la práctica del docente.

- Observar si para la evaluación del proceso educativo se toman en cuenta la dinámica grupal, la autoevaluación del alumno y el aprendizaje grupal.

- Observar si el proceso de evaluación es constante y permanente.

- Observar si el proceso de evaluación es progresivo en tanto trata de valorar los progresos que se van sucediendo continuamente, tanto en lo individual como en lo grupal.