



**GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
UNIDAD 161 DE MORELIA, MICHOACÁN**



**REDISEÑO CURRICULAR DE LA ESPECIALIDAD DE
FORMACIÓN DE FORMADORES DE JOVENES Y
ADULTOS**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA
EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN DESARROLLO
CURRICULAR**

**PRESENTA:
LIC. VERÓNICA NEVÁREZ ARES.**

**ASESOR:
MTRO. MATÍAS FAJARDO ANDRADE**

MORELIA, MICH.

NOVIEMBRE 2007.



DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich., a 10 de noviembre de 2007.

**C. VERONICA NEVAREZ ARES
PRESENTE.**

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado "**REDISEÑO CURRICULAR DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE JOVENES Y ADULTOS EN EL CREFAL**", el cual fue realizado bajo la tutoría del Dr. LEONCIO FIGUEROA SALGADO, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DR. ROGELIO SOSA PULIDO

DIRECTOR

A la invaluable memoria de mi padre.
un formador innato, que no precisó estudios para ser Padre
que con sus sabios consejos supo orientar mi vida,
respetando mis decisiones en todo momento.
que fue un guerrero de la justicia,
un hombre positivo,
De quien aprendí a esperar y confiar en el Otro.

Gracias papá, por que Dios te puso en mi camino el tiempo necesario para
aprender a ser un maestro de la vida.

Gracias Dios, por tu presencia cercana y bendición constante.

Gracias a mi madre, que con su ejemplo me enseña a valorar el Ser
maestro en todo momento y lugar y su maternal cariño
Me brinda confianza y seguridad en la vida.

A mis hermanas y hermanos, por su cariño y apoyo.

A mi tía Carmelita y mi tío Leonel, quienes me impulsaron y sostuvieron
en este arduo estudio y me han dado ejemplo de superación.

A mi hijo Fernando y mi esposo Martín,
quienes me animan y sostienen en la vida.

Al mi asesor Matías, quien se preocupó por no darme por vencida
y seguir adelante.

INDICE DE CONTENIDO	PAG.
INTRODUCCIÓN.	4
1. Antecedentes.	5
2. Justificación.	10
3. Delimitación del problema.	14
4. Objetivos.	16
5. Síntesis de cada uno de los capítulos.	17
CAPÍTULO I.	20
MARCO TEÓRICO.	
EL DISEÑO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS.	
1.1. Sustento teórico del diseño curricular. El proceso curricular.	21
a) El Diseño curricular.	24
b) El Desarrollo curricular.	31
c) La Evaluación curricular.	37
1.2. Sustento teórico de la especialidad. La formación de formadores en EDJA.	42
a) La educación de adultos en educación para jóvenes y adultos.	43
b) Teorías del aprendizaje de adultos.	49
c) Criterios metodológicos en la enseñanza de adultos.	60
d) La formación docente.	64
e) La comunidad de aprendizaje.	77
CAPÍTULO II.	85
EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES, OFERTA 2006 – 2007.	
2.1. Situación de la EDJA	86
a) Investigación a través de una muestra.	86
b) Estudio de caso, metodología.	91
c) Instrumentos.	95
d) Resultados.	100

2.2. Evaluación de la Especialidad en formación de formadores.	103
2006 – 2007.	
a) Introducción.	104
b) Procedimiento metodológico.	112
c) Resultados.	122
d) Recomendaciones.	132
2.3. Prospectiva de la Especialidad en formación de formadores.	133
a) Acercamiento al concepto.	134
b) Próxima década.	136
c) Prospectiva desde la EFF.	137
CAPÍTULO III.	141
PROPUESTA DE REDISEÑO PARA LA ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES PARA JOVENES Y ADULTOS.	
3.1. Modelos De propuestas curriculares.	142
3.2. Cuadro de referencia a los cambios en el diseño curricular.	149
3.3. Propuesta de rediseño de la especialidad en formación de formadores para jóvenes y adultos.	159
a) El currículum.	159
b) Objetivos curriculares.	164
c) Plan de estudios.	172
d) Evaluación	189
e) Metodología.	192
CONCLUSIONES	195
BIBLIOGRAFÍA	200
ANEXOS	214

INTRODUCCIÓN



*Voy con las riendas tensas
y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa
llegar solo, ni pronto,
sino llegar con todos, y a tiempo.
- León Felipe*

INTRODUCCIÓN

a) Antecedentes

Desde hace cincuenta y cuatro años, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), ha buscado contribuir en el ámbito de la formación y actualización pedagógica de los educadores latinoamericanos, propiciando la reflexión desde sus propias prácticas, experiencias y contextos.

En los inicios del Centro (9 de mayo de 1951), hacia los primeros diez años, los objetivos fueron básicamente ayudar a los gobiernos de América Latina a satisfacer dos necesidades urgentes: proporcionar entrenamiento a los maestros y dirigentes de educación fundamental y, la preparación de materiales para reforzar la educación fundamental, adaptados a las necesidades recursos y niveles culturales de las comunidades locales. Todo ello con el fin de proporcionar un mayor desarrollo en las regiones de más escaso progreso económico y social, donde el analfabetismo, las enfermedades y la pobreza en general limitaban toda posibilidad de desarrollo y bienestar humano¹.

Desde 1960, tras una reunión en Francia de un grupo especial integrado por UNESCO², FAO³, OMS⁴ y OIT⁵, deciden cambiar la orientación, nombre y estructura, denominándose entonces como: Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina

¹ CREFAL, s/f, **Antecedentes Históricos**, Documento inédito disponible en: http://www.crefal.edu.mx/acerca_de/antecedentes_historicos.htm 22/03/2006.

² Organización de los Estados Unidos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

⁴ Organización Mundial de la Salud.

⁵ Organización Internacional del Trabajo.

conservando las siglas de su primer nombre, el CREFAL reorienta su quehacer histórico y su acción en el campo de la educación. A juicio de las Naciones Unidas la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas, por tanto, la educación fundamental se consideró como el servicio educativo del movimiento de desarrollo de la comunidad.

A partir de 1969, el Centro comienza una nueva orientación de su quehacer, esta vez hacia la promoción de la alfabetización en el contexto de la educación de adultos. Bajo el nombre de Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina, el CREFAL inició acciones para la alfabetización funcional bajo el marco conceptual originado en el Congreso de Teherán, de 1965⁶.

En 1974, nuevamente en Francia, se firmó un nuevo acuerdo entre el gobierno de México y la UNESCO, para la creación y funcionamiento de un Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, dándosele al CREFAL un carácter de institución educativa internacional del gobierno mexicano para América Latina y el Caribe.

En octubre de 1990, se firmó en la Ciudad de México el Convenio para la Creación y Funcionamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, en el que se otorga al CREFAL el carácter de organismo internacional autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyo objetivo general es la cooperación regional en educación de adultos mediante la formación de personal especializado, la investigación, la sistematización, el intercambio

⁶ CREFAL, s/f, **Antecedentes Históricos**.

de experiencias e información especializada entre especialistas de los organismos e instituciones de la Región.

En un inicio, la estrategia de trabajo se sustentó en los proyectos multinacionales de largo alcance que respondieron a las necesidades inmediatas de cada país latinoamericano, su presencia fue significativa y de gran repercusión, sin embargo la disminución de presupuesto, y los cambios constantes de la administración de CREFAL, fueron mermando su presencia internacional, más no su preocupación por la formación de formadores.

Actualmente se busca recuperar la vasta experiencia del CREFAL como pionera en la educación popular y la formación de un adulto transformador de su comunidad ofertando diversos cursos, diplomados, talleres en apoyo al docente, tanto a nivel teórico como práctico y, a partir del programa Educativo 2005, se ofreció La Especialidad de Formación de Formadores como un espacio de estudio crítico-reflexivo, que permita generar egresados comprometidos con su entorno, comprometidos con la sociedad, con sus comunidades, a fin de ser portadores de experiencias educativas que promuevan el desarrollo holístico del potencial humano y mejorar así las condiciones de vida.

La especialidad se abrió al público en general dentro del programa académico. El CONAFE⁷ se interesó por esta acción formativa, ante esto firmó un contrato protocolario para que dicha especialidad formara parte de la capacitación de sus asesores. Así se abre ésta Oferta Educativa en el 2005 con 60 participantes siendo mayoría del CONAFE y educadores comprometidos de instituciones como la UPN, INEA, dando lugar a un perfil interesante de destinatarios dedicados a la formación de jóvenes y adultos.

⁷ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Es por lo anterior que pensando en dirigir la especialidad a un grupo de educadores que no cuentan con una educación inicial en formación como docente, pero que, se han profesionalizado a base de la experiencia, se plantea una nueva propuesta curricular dentro del Programa Educativo del Centro.

Los ejes fundamentales de la especialidad, buscan ampliar la formación a fin de suplir las carencias que presentan los participantes. Estos ejes son:

a) eje epistemológico - filosófico: reflexión filosófica y sociológica sobre Latinoamérica y su educación.

b) eje investigativo: generar nuevas interrogantes que tengan reflejo directo en los trabajos que se dedican al análisis de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica.

c) eje pedagógico: acompañar los procesos educativos, a partir del debate pedagógico, didáctico desde las teorías educativas contemporáneas.

Antiguamente CREFAL era un centro donde formadores de toda América Latina se internaban de 12 a 24 meses para obtener la especialización en el campo de la andragogía, con el tiempo los cursos se fueron compactando generando la creación de diplomados de un mes, cursos de una semana, días, etc. Ahora es que retoma su etapa de especialización. Podemos hablar de una programación reciente, renovada, que busca respetar las siguientes dimensiones que no deben excluirse dentro de la planeación⁸:

1.- **Dimensión social:** ya que la planeación es realizada por grupos humanos, no puede escapar a su carácter social pues son los propios

⁸ Díaz Barriga, Frida; Ma. De Lourdes, Lule; Diana, Pacheco Pinzón; Silvia, Rojas Drummond; y Elisa, Saad Daván, (1993), **Metodología de Diseño Curricular para educación superior**, p. 12

individuos quienes se verán afectados con la implantación de algún plan, programa o proyecto.

2.- **Dimensión técnica:** toda planeación supone el empleo de conocimientos organizados y sistemáticos derivados de la ciencia y la tecnología.

3.- **Dimensión política:** planear es establecer un compromiso con el futuro: para que una planeación sea variable, debe ubicarse en un marco jurídico institucional que la respalde, aunque en ocasiones sea necesario promover algún cambio en el marco en que se circunscribe la planeación.

4.- **Dimensión cultural:** la cultura entendida como un contexto, un marco de referencia, un sujeto de identidad o una alternativa en el sistema de valores, está siempre presente en toda actividad humana, poro tanto, la planeación educativa es afectada por la cultura.

5.- **Dimensión prospectiva:** ésta es una de las dimensiones de mayor importancia en la planeación, pues al incidir en el futuro hace posible proponer planteamientos inéditos o nuevas realidades.

El diseño de la especialidad se retoma en este trabajo para hacer algunas correcciones buscando mejorar la calidad de la misma en pro de los destinatarios, por tanto hablamos de un Rediseño de la especialidad en formación de formadores en educación de adultos.

Este rediseño implica:

- a) Analizar el diseño existente de la especialidad que desarrolla el CREFAL desde la perspectiva del destinatario. Estudiando cómo los diferentes procesos, temas y acciones aportan valor al estudiante.
- b) Eliminar aquellos contenidos que hacen pesado el currículo y no proporcionan un aprendizaje real y que, evitan la reflexión más profunda de aspectos más significativos.

- c) Reorganizar los contenidos a través de una metodología más acorde a los destinatarios, donde las acciones de enseñanza den lugar a aprendizajes valiosos.
 - d) Rediseñar tareas. Algunas tareas críticas deben ser rediseñadas para mejorar la calidad, la atención a los destinatarios y la aplicación de las mismas en la práctica.
 - e) Estudiar el perfil de los beneficiarios directos e indirectos.
 - f) Visualizar la prospectiva de la especialidad para, en base a ella, retomar el rediseño.
- b) Justificación

La educación de adultos es un ámbito descuidado en su aspecto estructural como práctico, con mayor razón la formación de estos educadores de adultos.

La mayoría de los educadores de adultos son más bien voluntarios que reciben una módica compensación monetaria, o estudiantes que realizan su servicio social. Dicha condición produce una movilidad de asesores, una falta de compromiso serio y formal para con la educación, y sobre todo para los educandos, quienes constatan ausencias, fallas en el apoyo que reciben, desinterés por comprender las dudas y necesidades, no solo cognitivos, sino de la vida cotidiana. En muchas ocasiones los educadores manifiestan actitudes poco éticas hacia los educandos quienes, por el cúmulo de marginación que han sufrido no encuentran el ambiente de confianza necesaria para expresar sus dudas, sus necesidades reales, haciendo con ello más difícil su inserción en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Juan Bosco, un pedagogo italiano, solía decir que *la educación es cosa del corazón*⁹, refiriéndose a este aspecto de la confianza, decía que una vez que logramos una relación cordial, de solidaridad, compañerismo, se puede avanzar grandemente en la formación, en el aprendizaje, porque entonces ya no hay un arriba y un abajo, sino que se da entre pares, entre iguales, comprendiendo las necesidades y asimilando las nuevas estructuras. La confianza permite la des-inhibición para mostrar las dudas, los intereses reales y necesidades urgentes, la confianza impulsa un compromiso mayor para interesarse por las propuestas del “otro”. Por tanto una formación humanista para los educadores es un factor importante a considerar.

Hoy día en los ámbitos educativo es primordial formar para la investigación y, ciertamente es un factor importante, ¿acaso la normalista de primaria recibe todo el conocimiento de matemáticas que empleará en cualquiera de los grados que le puede tocar? ¿O de español?, ¿o de historia, etc.? No, por supuesto que no, así mismo un educador de adultos se encuentra con contenidos que no comprende del todo. Por ejemplo: las fracciones. En una visita que se hizo a un punto de encuentro, la asesora estaba explicando sobre la multiplicación de fracciones cuando, en un ejercicio, le pedían que pusiera una fracción que al multiplicarse por $5/8$ el resultado fuera $5/8$. La asesora, después de buscar la respuesta en el apartado destinado a ellas, regresó la hoja y dijo que ese ejercicio estaba mal elaborado. Como éste caso, hay muchos aspectos que los educadores desconocen y producen deficiencias en el adulto que va arrastrando a lo largo de su formación.

La labor de todo educador se desarrolla en torno con el ser humano. Si bien, el trato es algo natural como parte de las relaciones sociales, el

⁹ Martín Martínez, Juan Pablo, (2003), *La educación es cosa de todos*, en *Gaceta Digital, Extremeña de la educación*, Número 76, Octubre de 2003 D.L.:BA-31- 2002, disponible en <http://www.juntaex.es/consejerias/edu/gaceta/762003/paginas/opinion2.html#02P2>
15/02/06

conocimiento sobre la conducta humana, sobre los procesos mentales, sobre la forma de procesamiento de la información en estas estructuras, es indispensable para comprender a las demás personas y los problemas por los que está pasando el individuo. Ante esto, la psicopedagogía ayuda y orienta a quienes lo necesitan para que auto conozcan sus aptitudes, intereses, habilidades y capacidades; al igual que sus deficiencias, a fin de lograr un desarrollo idóneo a lo largo de la vida. De tal modo que, si un formador asimila las orientaciones y teorías que aportan estas disciplinas, puede brindar un desempeño de calidad humana, profesional y eficiente.

La formación en estas disciplinas es necesaria. Permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida. A través de los métodos propios estudia el problema presente, vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor y sano desenvolvimiento en las actividades que desempeña dicho sujeto. La psicopedagogía es lo que permite descubrir la esperanza ante dificultades del aprender, y es una disciplina que carecen de conocimiento muchos de los formadores hoy en día.

Otra carencia que encuentran los educadores de adultos es la falta de tiempo. Algunos tienen otros trabajos o son amas de casa con responsabilidades que les impide dedicarle espacio a la preparación, menos aún poder acudir a una formación sistematizada, por tanto el formador de formadores cuando propone cursos diarios, no encuentra una respuesta satisfactoria, o bien como decíamos son personas que realizan su servicio social y realmente no les interesa recibir una formación continua en este aspecto. Es por esto que se ha pensado en acudir a una modalidad mixta en el proceso formativo de los educadores, empleando las herramientas que la tecnología aporta. Contando CREFAL con un espacio dedicado a la educación a distancia, se hace uso de la Plataforma Virtual que ha

implementado en sus cursos para brindar un espacio educativo de libertad, auto estudio y ¿por qué no decirlo? proporcionando una capacitación a la par de esta educación virtual, para que, a su vez, los formadores conozcan otras vías de socializar el conocimiento.

Los formadores, en educación de adultos, son personas que por su constancia cuentan con experiencia en el campo educativo pero, en muchas ocasiones, carecen de una formación inicial y/o continua, así como de espacios para una superación y capacitación. Algunos obstáculos con que se encuentran son: el requisito de una preparación académica inicial, el tiempo, una temática adecuada a sus intereses reales, un espacio como educación no formal.

El reto mayor, dentro de estas carencias en la formación de formadores, es el desconocimiento de los intereses reales de los jóvenes y adultos, por tanto, no generan una enseñanza efectiva y, menos un aprendizaje significativo. Lo mismo sucede en los formadores de educadores de adultos, debido a que ellos presuponen las carencias y necesidades de los educadores. Pueden brindar capacitación pero, rara vez surge como consecuencia de un diagnóstico, o de las necesidades reales.

Sylvia Schmelkes¹⁰ nos dice esto de una manera muy clara, ya que nos recuerda que para muchos adultos, la educación limitada a contenidos escolares, resultan poco atractivas y no sienten la necesidad de acudir a programas de esta naturaleza.

En resumen la formación de formadores de adultos, es un ámbito que se enfrenta a diversos retos, pero principalmente hace falta la

¹⁰ Schmelkes Sylvia, y Judith Kalman, (1996), **La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizada para México**, p. 20

profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente en los formadores, es decir en los que cumplen funciones de agentes educativos. Se requiere la formación y la capacitación de educadores y demás personal responsable de la educación de adultos¹¹. Capacitación que responda de manera eficiente a las necesidades que la sociedad demanda en este ámbito educativo.

Se acepta entonces que es necesaria una formación inicial de educadores, como también es necesaria una formación continua. Hay que dejar de ver la educación de adultos como un campo ligado a la buena voluntad y se empiece a buscar caminos de profesionalizar el servicio, mejorando la calidad de sus resultados. Es cierto que quizás el presupuesto es un factor muy importante, la formación no debe quedar atrás. Así como se ha pensado que la educación de adultos debe surgir de diseños curriculares flexibles, de igual manera, la formación de formadores, no puede estar ajena esto, urge una formación que permita hilar los aspectos teóricos con los prácticos, que a la par que se concientiza y proporciona herramientas para la recuperación crítica de sus experiencias en la práctica educativa sistematizándola a partir de aportes teóricos, se dote de recursos didácticos, metodológicos, que les permitan realizar sus prácticas con mayor calidad a través de recursos innovadores.

c) Delimitación del problema

La formación de formadores se enfrenta ante una carencia en formación inicial y continua, ante una falta de compromiso, falta de personal capacitado en la EDJA, por ser una labor social, falta de tiempo para

¹¹ Íbidem, p. 88

procurar su profesionalización, en fin, la problemática que enfrenta la formación de formadores nos puede llevar a diversos interrogantes como:

¿Qué diseño curricular podría suplir las carencias de la formación de formadores de adultos?

¿Es factible una formación de formadores vía medios, para enfrentar el reto del tiempo y desplazamiento que alegan los educadores como motivo de inasistencia a los cursos de capacitación?

¿Cómo podríamos formar a los educadores de adultos para que incorporen en su práctica docente el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación?

¿Puede una formación vía medios propiciar la reflexión y el análisis de contenidos?

¿Cómo se puede generar una comunidad de aprendizaje de la EDJA?

¿Cómo la formación de formadores en educación de adultos favorece al desarrollo de competencias que beneficia a estos educadores?

¿La formación continua de los formadores en la EDJA, favorece el logro de aprendizajes significativos?

¿Es factible una reforma en el diseño de la especialidad de formación de formadores que se oferta en CREFAL, para una formación que responda realmente a las necesidades de los educadores de adultos?

¿Ofertar una educación continua en la formación de educadores, puede subsanar algunas carencias de los formadores?

Sin embargo, delimitaremos el problema en lo que respecta a la carencia de una formación continua de los educadores de adultos, para investigar cómo proponer un currículum flexible que permita a través de un estudio más sistemático por medio de la especialidad de formación de formadores, favorecer el logro de aprendizajes significativos y crear comunidades de aprendizaje efectivas en la EDJA.

d) Objetivos

Objetivo General:

Rediseñar el currículo de la especialidad de formación de formadores que imparte CREFAL, a fin de adecuarla a las necesidades reales de los formadores, en busca de favorecer en última instancia al logro de aprendizajes significativos dentro de comunidades de aprendizajes reales para los jóvenes y adultos, que son los beneficiarios primarios, partiendo de una evaluación de la aplicación del mismo.

Objetivos Particulares:

- Aplicar instrumentos para recabar información sobre el diseño y desarrollo de la especialidad en formación de formadores
- Rediseñar el currículo de la Especialidad de Formación de Formadores como un espacio de estudio crítico-reflexivo, que permita generar egresados comprometidos con su entorno, comprometidos con la sociedad, con sus comunidades, a fin de ser portadores de experiencias educativas que promuevan el desarrollo holístico del potencial humano
- Recuperar la vasta experiencia del CREFAL como pionera en la educación popular y la formación de un adulto transformador de su comunidad.
- Ofertar un espacio de formación continua que de lugar a la construcción de comunidades de aprendizaje.
- Emplear el uso de la tecnología como apoyo que facilite el poder cursar la especialidad en los tiempos que mejor se adecue a los participantes.

e) Síntesis de cada uno de los capítulos

Para el desarrollo de este trabajo, se contempla la introducción como un apartado destinado a brindar información que permita ubicar los antecedentes del CREFAL, como organismo que integra la especialidad dentro de su programa académico. Interesado siempre en la capacitación docente, así como en la calidad educativa incluyente, de ahí que se explique, en breve, el contenido a tratar dentro de esta acción educativa, como es la formación continua para educadores, misión que integra el centro desde sus orígenes. Otro aspecto es brindar los aportes que justifican el porqué de una especialidad en formación de formadores, planteando la problemática real de la falta de un espacio de formación continua para estos educadores, así como de una modalidad que les permita organizar sus tiempos de estudio y reflexión. Además se incluyen, dentro de este capítulo los objetivos a alcanzar en este proyecto.

Posteriormente en el capítulo uno, encontramos el marco teórico tanto del respaldo científico del diseño curricular en sí mismo, en sus fases de diseño, desarrollo y evaluación; como del sustento del contenido que se ha elegido para desarrollar el plan curricular de dicha especialidad. Se plantea el perfil del adulto beneficiario indirecto de la especialidad, así como los criterios metodológicos factibles para la educación de jóvenes y adultos, enfatizando el sistema modular como el más adecuado en este ámbito. Un tema importante que se desarrolla en el capítulo es sobre comunidades de aprendizaje, ya que el proyecto que entregan al término del estudio de la especialidad debe contemplar la integración de una comunidad con estas características. Misma que se intenta vivir durante el proceso formativo. Aquí se analiza la importancia del diseño curricular como factor que guía la práctica educativa, como elemento de integración de diversos componentes curriculares que no pueden quedar excluidos.

Todo diseño y rediseño debe partir de un diagnóstico, de una evaluación, ésta se integra en el segundo capítulo, presentando la situación en que se encuentra la educación de jóvenes y adultos, para lo cual se visitan dos centros de estudios del INEA, aplicándose algunas técnicas para recabar la información anhelada. Posteriormente se lleva a cabo la descripción de la evaluación de la especialidad en su oferta anterior. Entrevistando por medio de cuestionarios a participantes, docentes y observando todo el proceso y desarrollo de la misma a lo largo del ciclo educativo. De esta evaluación se arrojan los resultados como las recomendaciones.

En este segundo capítulo encontramos una prospectiva de lo que se espera de la educación de adultos en la próxima década, así como una prospectiva de la especialidad para esta nueva oferta, este estudio también se basa en el mismo diagnóstico, en lo que se ha observado se inclinan los objetivos y lineamientos en este campo del saber. Este apartado es importante para considerar también el futuro de la educación y sobre el vislumbrar el rediseño de la especialidad.

La presentación de la propuesta de rediseño de la especialidad se encuentra en el capítulo tres. Para introducir el capítulo se enuncian, en forma general, algunos de los modelos de propuestas de diseño, con la finalidad de optar por el modelo más adecuado y así, comenzar con la propuesta de rediseño. En esta propuesta, considerando las recomendaciones del capítulo anterior se hace una presentación general de lo que se modificó en el rediseño a través de un cuadro comparativo, para posteriormente dar lugar al desarrollo de la propuesta, especificando objetivos, plan de estudio, evaluación y metodología a seguir. Existen diversos modelos curriculares, diversos elementos fundamentales que no deben faltar en todo diseño, pero también es cierto que de acuerdo al significado de educación, de acuerdo a la misión y visión institucional es como se elaboró la propuesta de rediseño.

Para terminar se presentan las conclusiones que se derivan del trabajo en general, así como la bibliografía consultada. Los Anexos no deben faltar, éstos son el reflejo de las encuestas y observaciones elaboradas, presentando en forma íntegra lo que los participantes manifestaron en sus respuestas.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO. EL DISEÑO CURRICULAR Y LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS



Lo vida es como una partitura escrita sin borrador.

- Desconocido.

CAPITULO I

1.1 Sustento teórico del diseño curricular. El proceso curricular.

La enseñanza es todo un engranaje de componentes, éstos deben estar articulados de una manera coherente, lógica, eficiente.

El aprendizaje es más que un proceso de recepción. Es un proceso de internalización. Es un proceso por medio del cual una persona llega a comprender. Es un proceso en el cual existen fuerzas activas que se mueven y toman posesión de la perspectiva individual de una persona. Es un proceso de comprensión o percepción de situaciones problema. Es un proceso experiencial. Es un proceso que ayuda a modificar la percepción del individuo que participa en él¹². Este proceso se vislumbra, se organiza y se prevé desde la planeación, desde el diseño mismo.

Diseñar para el futuro es un reto y el reto es ineludible si se quiere participar en la educación de las futuras generaciones. El siglo pasado ya concluyó y este nuevo milenio es diferente. Los hombres del siglo pasado vivieron en la era industrial y la actual y futura generación viven y vivirán en la era tecnológica¹³.

Hay diversas concepciones del currículo, así como hay infinidad de concepciones de la educación. Es preciso definir este concepto a fin de poder vislumbrar lo que se pretende en esta propuesta.

¹² UNESCO, (1979) **Seminario Taller sobre Desarrollo del currículo y tecnología educativa**, Informe final, p. 6

¹³ Torres Estévez, Gladys Caridad, s/f, **Diseño Curricular, Metodología para el perfeccionamiento del currículum en su esfera de acción.**

Antes analicemos una hermosa fábula referida al diseño del currículo que se ha dado a conocer en el ámbito educativo.

Fábula del currículum de actividades o las diferencias Individuales¹⁴.

Por el Dr. G. H. Revis, Educador y Fundador de la Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para enfrentar los problemas del “mundo nuevo”, y organizaron una escuela. Adoptaron un currículum de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar. Para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas. El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura “natación”, de hecho superior a su maestro.

Obtuvo un “suficiente” en “vuelo”, pero en carrera resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en “carrera”, tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron y entonces pasó a ser un alumno apenas mediano en “natación”. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en “carrera”, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en “natación”. La ardilla era sobresaliente en “trepar”, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de “vuelo”, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo y entonces la calificaron con “6” en trepar y con “4” en “carrera”.

El águila era un “chico problema” y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de “trepar” superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año un águila anormal, que podía nadar sobresalientemente y también correr, trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

¹⁴ Ídem.

Gran mensaje el de esta fábula, mensaje que nos expresa una verdad muy conocida en el ámbito educativo: el gran abismo entre la teoría y la práctica¹⁵. Éste es un problema constante que surge en el diseño curricular. En situaciones como lo que pasó en la fábula, se manifiesta la urgencia de los sistemas por hacer de los planes de estudio, instrumentos de legitimación con tendencia a la rigidez académica que a favorecer la construcción de un consenso¹⁶. A esto únase el desinterés de diversos docentes en torno a la importancia de los planes de estudio y de las fundamentaciones y lineamientos que implican.

La especialidad que se propone, busca ser un diseño alternativo de formación continua para aquellos educadores, cuyos intereses, están más enfocados a la educación no formal que a la escolarizada.

En el proceso curricular se cumplen las etapas de diseño, adopción, desarrollo y evaluación¹⁷. El diseño consiste en armar la estructura. La adopción la hace el consejo directivo, prácticamente esta etapa no es algo que implique más allá de una decisión optativa. El desarrollo se realiza cotidianamente a través de las diversas actividades pedagógicas. La evaluación se efectúa para mejorar su diseño, su desarrollo y verificar su impacto. Las etapas más importantes son las de diseño, desarrollo y evaluación; y, éstas ocurren en forma recurrente a manera de un ciclo de mejoramiento

¹⁵ Sacrisán, J. Gimeno, (1989), **Aproximación al concepto de currículum, en El currículum: una reflexión sobre la práctica**, pp. 22.

¹⁶ Glazman, R. y M. De Ibarrola, (1980), **Planes de estudios: propuestas institucionales y realidad curricular**, p. 12

¹⁷ ídem.

a) El Diseño curricular.

Primero hablemos del término currículo o currículum. A lo largo de la historia ha ido evolucionando, digamos ampliando su ser y quehacer. Incluso en ocasiones encontramos definiciones contradictorias entre sí o bien sesgadas por planteamientos políticos, científicos, filosóficos e incluso culturales.

Asegura Grundy que: el curriculum, no es un concepto, no es algo terminado, acabado, sino una construcción cultural¹⁸. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

Algunos autores pretenden restringir su definición a la tira de contenidos que se analiza en un grado escolar, otros optan por destinarlo a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras otros quieren incluir aspectos más amplios de la situación escolar. Así Jonson lo define como “una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”, que bien nos lleva a recordar esta definición dentro del movimiento psicológico conductista. Mientras Kearney y Cook lo describen como “todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela”¹⁹.

Lawton²⁰ señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del currículo, que restringían el uso del término al contenido impartido, hacia otra más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza aprendizaje. De manera semejante, algunos autores tratan de incluir la noción de currículum “oculto” en el ámbito de sus

¹⁸ Sacristán (1989), op. Cit, p. 13

¹⁹ Kemis, Estephen, (1989), **El currículum, más allá de la teoría de la reproducción**, p. 26.

²⁰ Ídem.

definiciones, mientras otros prefieren limitar sus definiciones al currículum “oficial” de la escuela.

Rule²¹ por su parte, encuentra un acercamiento algo similar, pero enfatizando en la definición de currículo como experiencia: el currículo como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean éstas las que proporciona consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos.

Como vemos, en este desfile de interpretaciones del currículum, a lo largo del devenir histórico surgen concepciones como las que Schubert²² nos indica:

El currículum como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza es la acepción más clásica y extendida; el currículum como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor; el currículum se ha entendido también a veces como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad, conteniendo conocimientos, valores y actitudes; el currículum como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; el currículum como tareas y destrezas a ser dominadas, caso de la formación profesional y

²¹ Sacristán, (1989), Op. Cit., p. 13

²² Íbidem. P. 14

laboral; el currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma²³.

Diseñar implica previsión de la acción antes de realizarla, implica clarificación de los elementos que intervienen en ella²⁴, un cierto orden, considerar las circunstancias reales en las que actuará, recursos, limitaciones, etc., a fin de economizar, prever trámites, tiempos y lograr resultados de acuerdo a las finalidades establecidas.

La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares²⁵ (recordemos la fábula). La actividad del diseño curricular, viene a ser el puente entre el mundo de intuiciones, ideas y conocimientos con el mundo de las actividades prácticas.

Dentro del gran sistema educativo encontramos el dilema de que en muchas ocasiones las funciones se dividen. Por un lado encontramos a los expertos en diseñar, teniendo el dominio sobre el porqué de lo que se pretende, y que domina la secuencia de los pasos que se deben dar para conseguir lo previsto, es decir, la justificación de la acción. Y por otro quien ejecuta, experto en el cómo realizar el plan previsto por otro, es decir serán aplicadores y no creadores.

El diseñador es para Schon²⁶, alguien que conversa con la situación en la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiado por principios, que configura un problema, distingue sus elementos,

²³ Íbidem p.14

²⁴ Sacristán G., y G. Pérez, (1998), **Comprender y transformar la enseñanza**. p. 225

²⁵ Íbidem, p. 224

²⁶ Íbidem, p. 226

elabora estrategias de acción o configura modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven éstos.

La práctica educativa tiene una intención, objetivos precisos, está guiada por el diseño. Este diseño si bien sirve de orientación, no es el único camino posible, ni algo estático, hay situaciones particulares que requieren adecuaciones particulares, acciones alternas, de ahí que se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o tiene que interpretar y las condiciones de su práctica concreta²⁷. El docente no puede ser un ente pasivo en el diseño curricular, la enseñanza es una práctica que exige realizar decisiones y juicios prácticos en situaciones concretas reales y no una técnica de teorías²⁸.

Dentro del sistema educativo formal, los docentes diseñan o programan dentro de un marco dado para desarrollar una actividad laboral prefigurada; no diseñan desde el principio el currículo o lo que puede ser la práctica de enseñanza, aunque sí le imprimen un sello personal²⁹. En cambio dentro de la educación no formal, esto puede variar, si bien algunas instituciones como el INEA han esquematizado el proceso a través del diseño de materiales, libros, etc., que igualmente encuadran y limitan la práctica a ciertos contenidos, y elementos, pero en general, no ocurre en los ámbitos de la educación no escolarizada, donde el diseño es flexible, abierto.

Las fuentes del currículo.

Existen tres posturas que aluden a las fuentes del diseño: los progresistas", los "esencialistas" y los "sociólogos"³⁰, los primeros aluden que se debe

²⁷ Díaz Barriga A. (1985), *Didáctica y currículum*, p. 34

²⁸ Sacristán (1998), *Op. Cit.* p. 233

²⁹ *Ibidem*, p. 234

³⁰ César Coll, (1987), *Psicología y currículum*, p. 30

partir del estudio del destinatarios directo, del contexto. Los esencialistas vislumbran sobre la importancia de partir de los contenidos mismos, revisando la coherencia, la secuencia, etc., y para los sociólogos el currículo debe partir de la problemática social, del rumbo de la sociedad, que responda a problemáticas políticas, económicas, sociales.

El punto de vista de Tyler³¹ es que las tres aportan informaciones necesarias, pero ninguna de ellas por sí sola es suficiente. Entonces opta por considerar como fuentes:

a) *El análisis sociológico* que permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos —conocimientos, valores, destrezas, normas, etc. — cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir en un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite, asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar.

b) *El análisis psicológico* aporta informaciones relativas a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno, ayudando de este modo a planificar de forma más eficaz la acción pedagógica.

c) *El análisis epistemológico* de las disciplinas contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, siendo decisivas sus aportaciones para establecer secuencias de actividades de aprendizaje que faciliten al máximo la asimilación significativa.

d) *La propia experiencia pedagógica*. Un Diseño Curricular no surge de la nada —y mucho menos en el caso de la enseñanza obligatoria—, sino que

³¹ *Íbidem*, p. 31

parte de una práctica pedagógica que aspira a transformar y mejorar. Para ello, aporta nuevos puntos de vista y ofrece alternativas, pero integra también las experiencias que han sido exitosas. Por otra parte, como proyecto educativo que es, el Diseño Curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se derivan de su contrastación. El desarrollo del currículum, retomando la distinción que hemos introducido en el punto anterior, es una de las fuentes, si no la fuente principal, del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del Diseño Curricular.

El diseñador se empapa de estas fuentes acudiendo tanto a la formación teórica que posee como a la experiencia de la práctica misma, de ahí que dentro de la especialidad se incluye un módulo que busca resignificar la práctica misma a partir del análisis, la sistematización, la reconstrucción.

Los componentes del currículo.

Se mencionó anteriormente sobre cómo al diseño curricular se le nombra también como sinónimo al término: planeación, incluso Beauchamp³² analiza una serie de concepciones del término que lo relaciona con planes de estudio, incluyendo a los siguientes elementos: objetivos, plan de estudio, cartas descriptivas y sistema de evaluación.

En una visión similar, Harry Giles³³ en su estudio clásico “The Eight – Year Study” formula cuatro componentes básicos, a saber: Objetivos, materia, método y evaluación.

³² Torres Hernández, Rosa Ma. (1998), **Paradigmas del currículum**, p. 75

³³ Javiles, s/f, **Componentes del diseño**, p. 1

Phenix³⁴ afirma que una descripción completa del Currículo tiene por lo menos tres componentes:

- 1 .Qué se estudia: Contenido o materia de instrucción.
- 2 .Cómo se realiza el estudio o enseñanza.
- 3 .Cuándo se presentan los diversos temas: El orden de instrucción.

Vargas³⁵ por su parte indica que los componentes del currículo lo conforman: Los Sujetos, Procesos y Elementos. Entre los últimos se consideran los Objetivos, Plan de estudios, Cartas descriptivas y Sistema de evaluación.

Para efectos de la presente propuesta se considera la selección dada por César Coll³⁶, quien integra los componentes del diseño curricular en cuatro capítulos:

1º. Proporciona informaciones sobre *qué enseñar*. Este capítulo incluye dos apartados: contenidos (este término designa aquí lo que hemos llamado en el punto anterior "la experiencia social culturalmente organizada" y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y los objetivos (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).

2º. Proporciona informaciones sobre *cuándo enseñar*, sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. En efecto, la educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción.

³⁴ Vargas Alarco, Ludomila, (2002), **La estructura curricular básica de la formación docente en educación artística, en relación con el ejercicio profesional en secundaria: estudio comparativo en dos departamentos del Perú.**

³⁵ Ídem

³⁶ Coll, César, (1987), Op. Cit., p. 29

3°. Proporciona informaciones sobre *cómo enseñar*, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

4°. Proporciona informaciones sobre *qué, cómo y cuándo evaluar*. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

En el marco de dichos componentes se elabora el diseño de la propuesta de la especialidad, que si bien Coll los engloba en preguntas generadoras, al ser descritos se observará que las concepciones dadas por Harry, Phenix y Vargas no varían mucho, ya que al final se refieren a los mismos aspectos pero nombrados de otra manera.

b) El Desarrollo curricular.

Zabalza³⁷ intenta hacer una distinción entre *desarrollo del currículo* e *implementación del currículo*. Sostiene que desarrollar el currículo es concretarlo, avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación, etc.). Desarrollar el currículo quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte hasta lograr una estructura más amplia y completa, dispuesta a ser llevada a la práctica.

³⁷ Zabalza, Miguel Angel. (1991), **Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica**, p. XIV

Es decir para Zabalza el desarrollo igual que el diseño se ejecuta desde una oficina, una editorial, etc., y en cambio la Implementación es la puesta en práctica del currículum, siendo los docentes los encargados de llevar ésta última a la práctica.

En contraposición Ojeda³⁸ considera el desarrollo curricular, como el proceso de puesta en práctica del currículo previamente elaborado. Desde esta perspectiva el profesor no participa del diseño, más si en su desarrollo aplicándolo en la práctica didáctica.

El desarrollo curricular no es un evento sino un proceso³⁹. Se da en un contexto social por tanto, la complejidad del mismo no constituye problemas puramente académicos o técnicos. El desarrollo o implementación es un problema que consiste en lograr cambios reales: las ideas y procedimientos del nuevo currículo se ponen en práctica, se usan, se aplican. Esto quiere decir que el proceso de aplicación, involucra y demanda el desarrollo personal y profesional de todos los participantes, por lo que las interacciones que se logren y el apoyo técnico son cruciales; el sistema educativo mismo muestra y desarrolla su capacidad para cambiar y mejorar.

La implementación requiere de un cuidadoso proceso de monitoreo⁴⁰; de no existir, ni siquiera nos daremos cuenta de lo que está cambiando, del sentido en que está cambiando o de si no hay cambios. Algunos elementos que influyen dentro del proceso de desarrollo o implementación son las estructuras sociales, ya que éstas infiltran su perspectiva, su visión, con una fuerte carga ideológica, entre ellas están: la burocracia media y alta de los

³⁸ Ojeda, Mariana C; y Delfina Veiravé, (s.f.) **El diseño curricular, una práctica docente. Análisis de las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y de los factores institucionales.** Artículo.

³⁹ Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2000), **Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender**, p. 70

⁴⁰ Ídem. P. 72

ministerios, las instituciones formadores del profesorado, las que ofrecen programas de desarrollo profesional a los docentes en servicio, las instituciones de educación superior, los centros de investigación, las agrupaciones profesionales de los docentes, los sindicatos, los grupos y asociaciones académicos, las iglesias y los grupos promovidos y orientados por ellas. Los canales de comunicación son también numerosos, importantes y complejos: los canales impersonales o a distancia (diversos materiales informativos o promocionales, periódicos, revistas, libros, radio, cine, televisión) y los de comunicación directa o personal (que pueden ser formales como las conferencias, los talleres, los cursos, los seminarios; o no formales, como cuando se utilizan interacciones no planificadas o se hace participar a líderes de opinión).

Poner en marcha un diseño curricular requiere además de considerar la forma en que se estructura dicho diseño. La organización curricular que más se implanta en nuestra realidad educativa, a saber⁴¹:

- a) *El de asignatura* integra planes y programas organizados por materias aisladas, cuya obsolescencia de contenido es evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.
- b) *El de áreas de conocimiento*. Busca superar el problema de fragmentar el conocimiento, agrupando varias ciencias de la misma rama con una o dos ciencias de otra índole, sin embargo esta propuesta aún no se aterriza, pues en la práctica cada docente sigue trabajando su materia aisladamente.
- c) *El de módulos de estudio*. El cual asume variadas características en su implantación. Integra en una unidad las actividades de ciencia, investigación y servicio, al abordar los problemas concretos que

⁴¹ Morán Porfirio (1986), *Instrumentación didáctica*, p. 144.

afronta la comunidad, y que tiene una relación estrecha con el quehacer profesional⁴².

La organización curricular en estos tres rubros, se resumen prácticamente en el análisis de los contenidos respetando la secuencia lógica como el grado de complejidad.

Como marco general para el diseño curricular de la educación entre adultos se previó adoptar una estructura curricular modular con la intención de configurar, progresivamente, una oferta abierta y flexible. Para lograr una estructura de este tipo será necesario, por una parte, abordar un cuidadoso proceso de diseño que garantice la pertinencia de los módulos que se propongan en relación con el diseño curricular general para el nivel y, por otra, concebir una organización del tiempo y el espacio diferente tanto para los docentes cuanto para los alumnos en relación al desarrollo curricular. Esto con la finalidad de hacer óptimo el tiempo con que cuentan para su formación continua.

Si algo caracteriza a una organización modular del curriculum es la posibilidad de hacer una oferta dinámica, que admita sucesivas modificaciones y adaptaciones en función de los participantes (docentes y alumnos) y del contexto en el que se desarrollan las actividades. En este sentido, una organización modular debería promover⁴³:

a) el acceso y reingreso de los estudiantes a los centros educativos en diferentes momentos del año;

⁴² Ídem. P. 150

⁴³ Sistema Educativo de Argentina, (2002), **Capacitación semi presencial, documento base, Cap. 3: Planificación y diseño de módulos de aprendizaje**, p. 22

- b) la adaptación a los ritmos y estilos individuales de aprendizaje de los alumnos;
- c) dentro de ciertos límites, la posibilidad de que los estudiantes puedan escoger entre diferentes trayectos formativos;
- d) el tratamiento de aspectos particulares de una localidad o región sin perder la necesaria equivalencia y homologación de los estudios.

Un módulo puede ser elaborado por un docente y de hecho muchos docentes trabajan de este modo, pero si se trata de generar una organización modular a nivel de todo el currículum se requiere el trabajo en equipo de todos los docentes, incluso, cuando sea factible, entre docentes de más de un establecimiento. Dentro de la especialidad se contempla un espacio virtual llamado “Aula de docentes” donde se da el compartir entre ellos, el apoyo, etc., favoreciendo esta integración modular.

Existen algunos principios generales que es necesario observar cuando se encara la tarea de desarrollar un currículum, entre los más relevantes se pueden señalar⁴⁴:

- 1.- Principio de realidad, si bien el ideal puede guiar la práctica, a la hora de la implementación es indispensable que esté situado sobre un contexto real.
- 2.- Principio de racionalidad, bien pensado, bien distribuido.
- 3.- Principio de socialidad, como comunidades de gentes dentro del consenso operativo.
- 4.- Principio de publicidad, en cuanto a ser público, susceptible de análisis.
- 5.- Principio de intencionalidad.
- 6.- Principio de organización.
- 7.- Principio de selectividad.

⁴⁴ Zabalza, M., (1991), Op. Cit. p. 29

8.- Principio de decisonalidad, por parte de la comunidad escolar o bien del propio docente.

9.- Principio de hipoteticidad, de la provisionalidad, de la imperfección asumida.

Klafki⁴⁵ refleja esta idea:

Habría que concebir los currículos como orientaciones abiertas cometidas y expuestas a la crítica y corrección en la teoría y en la práctica, específicas de la situación, concretizantes y cambiantes, enfocadas a la planificación y realización de una enseñanza emancipatoria y orientadas hacia objetivos de aprendizaje.

Dentro del diseño y como fin del desarrollo, se busca el planificar las actividades, los contenidos, etc., pero, hay efectos producidos en los alumnos por un tratamiento pedagógico no planificado o experiencias vividas en la realidad sin ser conscientes de su existencia. Esto se le conoce como currículo oculto⁴⁶. En algunas ocasiones el currículo oculto sirve para mantener y reproducir la ideología dominante por medio del sistema de enseñanza.

La utopía en un desarrollo curricular eficiente estriba en la formación del profesional que pone en marcha dicha actividad programada. El mejoramiento de la formación docente a través de la transformación cualitativa del mismo quehacer implica⁴⁷: la vinculación temprana de la realidad educativa con la formación ética y valórica comprometida con una nueva actitud frente al saber, ejerciendo plenamente la creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de auto-perfeccionamiento e

⁴⁵ Íbidem, p. 35

⁴⁶ Sacristán, Gimeno, (1989), Op. Cit. P. 23

⁴⁷ Barrios R. Oscar, (s.f.), **La formación docente: Teoría y práctica**. Artículo.

investigación y la capacidad de implementar el currículo con las nuevas tecnologías dentro de una comunidad de aprendizaje.

c) La evaluación curricular

La reflexión en torno al término evaluación varía desde la concepción hasta el ámbito al cual llega.

Mientras que Scriben⁴⁸ interpreta la evaluación como una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados, sino también en su proceso. Haciendo una diferencia entre evaluación sumativa y la formativa. Cronback⁴⁹ la considera como una búsqueda de información hacia quienes toman decisiones sobre la enseñanza, haciendo énfasis en: la calidad, oportunidad, exactitud, validez y amplitud que debe caracterizar la evaluación. Kemmis⁵⁰ por su parte plantea que la evaluación implica a todos los componentes de la educación: profesores, currículo, administradores, programas y constituye un proceso interactivo con la enseñanza y el aprendizaje para su orientación y desarrollo.

La evaluación no se puede concebir como medición del conocimiento, situación que sigue imperando en las aulas, en las nociones arcaicas de los docentes tradicionalistas para los procesos administrativos. La evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes⁵¹.

Con frecuencia, las metodologías asociadas con el diseño y uso de pruebas estandarizadas tienen el propósito de discriminar individuos, o grupos, en

⁴⁸ Castañeda, Adelina, (2007), **Aportaciones al concepto de evaluación**, Material de discusión 1. Documento inédito.

⁴⁹ Ídem

⁵⁰ Ídem.

⁵¹ Morán Porfirio (1986), Op. Cit., p. 196

términos del dominio de habilidades de carácter genérico⁵² (recordemos la fábula). O bien se da el caso de que la evaluación es un proceso condicionado, debido a que va orientando las respuestas a ciertos estándares únicamente (cuando es opción múltiple) limitando otros factores, o bien englobando las preguntas a intereses de los diseñadores, de los instrumentos, dejando elementos sin considerar.

La evaluación forma parte de la intervención socioeducativa, su función es explicar y valorar las formas de actuar y reorientar la acción⁵³. La evaluación implica detectar las deficiencias y aciertos, a fin de facilitar la constante actualización del currículo⁵⁴, incluye la reflexión en torno a los objetivos, la estructura, el lenguaje, los programas, los conocimientos, etc.

La eficiencia de la evaluación educativa, en término de la búsqueda de calidad de la educación, estará condicionada, en última instancia, por su contribución concreta a lograr un mayor nivel de coherencia, coordinación, y complementación e integración de esfuerzos, que pueda existir entre las distintas instancias dedicadas a la planeación, el desarrollo curricular, la formulación de estándares, certificación y medición de resultados de aprendizaje y las directamente comprometidas con el quehacer educativo⁵⁵.

De acuerdo al interés de la evaluación surge el origen de los indicadores de la misma. Glazman⁵⁶ considera que para evaluar una planificación, ésta debe desprenderse directamente de los objetivos de aprendizaje, tomar en cuenta la forma en que se hayan organizado y estructurado los estudios.

⁵² Zúñiga Molina Leonel, (2002), **Calidad de la educación, perspectiva de análisis y referencia para la acción**. P. 33.

⁵³ Castañeda, Adelina (2007), **Desarrollo y evaluación de proyectos educativos en contextos institucionales**. Material de discusión 2, Documento inédito.

⁵⁴ Pansza, Margarita, et al (1986) **Operatividad de la didáctica**. p. 35.

⁵⁵ Zúñiga Molina, Leonel, (2002), Op. Cit. P. 35.

⁵⁶ Glazman R. y De Ibarrola M. (1980), Op. Cit., p. 38.

Adelina⁵⁷ por su parte indica ciertos pasos a tener en cuenta en la evaluación:

- Fines de la evaluación.
- Objetivos.
- Selección de ámbitos.
- Selección de criterios o indicadores de evaluación.
- Metodología.
- Aplicación de instrumentos.
- Recogida de información.
- Análisis de la información.
- Informe de evaluación: comunicación (a la administración, al centro educativo y la sociedad).
- Difusión y publicidad.

La reflexión en torno a la evaluación es reciente, sin embargo es un elemento constitutivo de todo proceso educativo. Está presente en todo diseño de intervención, desde la identificación de necesidades, hasta los objetivos marcados para la intervención, el proceso de su realización o ejecución y la etapa final de resultados. Esto nos lleva afirmar que la evaluación es un componente intrínseco del proceso de mejora sociocultural en un conjunto globalmente considerado⁵⁸.

⁵⁷ Adelina Castañeda (2007), **Desarrollo y evaluación de proyectos educativos en contextos institucionales**. Material de discusión 2. Documento inédito.

⁵⁸ Pérez Serrano Gloria, (1999), **Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos**, p. 112.

Dentro de los componentes del currículo se habló sobre las cuestiones de *qué, cómo y cuándo* evaluar; para Rivière⁵⁹, deben ser considerados los aspectos:

- ¿Quién debe evaluar? Se habla de auto evaluación, evaluación interna, evaluación externa, hay quien dice que deben ser evaluadores profesionales, los que acometan esta tarea, Riviere piensa que los científicos sociales, los profesores, deberían tener la preparación para hacerlo.
- ¿Cuál ha de ser el objeto de la evaluación: son contenidos, o procesos, o resultados o los fenómenos de cambio?
- ¿Para qué de la evaluación? ¿De regular o control, de selección, de modificación de programas o de modificación de procesos educativos?

Las perspectivas de una evaluación pueden ser muchas, y por ello es importante la determinación concreta y clara de los “objetivos de evaluación”, objetivos evaluables designados por los propios evaluadores de acuerdo con los agentes implicados en el programa, proyecto o acción evaluada. De estos criterios se derivan las tipologías de evaluación que se quieren realizar, entre las cuales se resumen⁶⁰:

Evaluación de la evaluabilidad: calidad del método, instrumentos y aplicabilidad previstos para la evaluación dentro de un programa, proyecto, etc.

Evaluación de las necesidades y el diseño: calidad de la detección de las necesidades o problemáticas sobre las cuales trabaja el programa o servicio

⁵⁹ Ídem.

⁶⁰ Rodríguez Villisante, Tomás, et al, (2001), **Prácticas sociales de creatividad social, construyendo ciudadanía/2**, p. 195.

que queremos evaluar, así como la adecuación de las soluciones o medidas proyectadas en función de las problemáticas detectadas.

Evaluación de la cobertura: calidad en la aplicación de las medidas previstas para la consecución de los objetivos específicos u operativos previstos en el programa, tanto en cuanto a cumplimiento de calendario, recursos humanos, medios utilizados.

Evaluación de resultados o de eficacia: calidad en el cumplimiento de objetivos previstos, tanto en cantidad como en intensidad.

Evaluación de eficiencia: calidad en cuanto a la aplicación de recursos de todo tipo para la consecución de los objetivos previstos, comprobando si se han y utilizado más de los previstos o si en programas similares se usan menos recursos para los mismos resultados.

Evaluación del impacto: efectos conseguidos sobre la población o territorio de referencia del colectivo tratado o destinatario del programa o servicio, no sobre este directamente, pues ello lo comprueba la evaluación de resultados. Pueden ser tanto negativos como positivos y afectan de forma indirecta a los resultados conseguidos.

Una vez que se identifica el interés de la evaluación, se procede a seguir el camino antes descrito para llevar a cabo la evaluación, considerando que ésta es un proceso de generación de conocimientos para la toma de decisiones, orientada a comprobar mediante los indicadores, los supuestos implícitos en los objetivos, a fin de validar, mejorar o bien replicar su ser y quehacer.

Para efectos de la presente propuesta se plantea en el siguiente capítulo, la evaluación del diseño de la especialidad 2006 – 2007, en vistas a rediseñarlo para las ofertas subsiguientes, en los aspectos que se considere pertinente de acuerdo a lo que arroje dicha información recabada.

1.2. Sustento teórico de la especialidad. La formación de formadores en educación de adultos.

¿Por qué hablar de la formación de formadores si la propuesta es un diseño curricular? ¿Por qué no centrarnos en hacer una definición exhaustiva sobre diseño o currículo? Preguntas que desean ser abordadas desde el aspecto humano, esta propuesta no quiere ser un simple documento estático y de escritorio, sino manifestar y hacer conciencia sobre la importancia de la formación de los responsables en hacer realidad lo que se diseña en todo currículo educativo. Esta propuesta gira en torno al diseño curricular que pretende capacitar a los formadores en propuestas educativas que reflejen un beneficio para la educación de los jóvenes y adultos.

El currículum traduce el proyecto educativo amplio a un concreto posible. Es el espacio a través del cual el proyecto adquiere corporeidad y materialización. A través del currículum, maestros y alumnos encuentran múltiples posibilidades de acción y construyen la realidad cotidiana del proyecto educativo⁶¹.

Hablar de formación docente implica un gran reto. Como hemos señalado anteriormente existe la problemática de la formación inicial en este campo, sabemos que todo profesionista nunca termina de aprender en una institución lo concerniente a su profesión. Es en la práctica, en el desarrollo

⁶¹ Díaz Barriga, Ángel, Dolores Martínez, Rafael Reygadas, y Guillermo Villaseñor, (1989), *Práctica docente y diseño curricular*, p. 26

curricular y en la actualización de las nuevas temáticas que surgen día a día, que uno va formándose completamente, por ello debemos hablar de una formación permanente y/o continua.

El educador de adultos requiere de una formación especializada que le permita desarrollar procesos educativos acordes con las características de la enseñanza y el aprendizaje de estos. Los adultos en ocasiones resultan lastimados, subestimados y derrotados cuando encuentran maestros que están lejos de lo que ellos sienten, de lo que aspiran y de la forma como ellos aprenden. Es por esto que se considera la aportación de la psicología, más aún, de las teorías de aprendizaje como una realidad necesaria en el diseño.

a) la educación de adultos en educación para jóvenes y adultos.

La educación de adultos es un tema poco investigado en materia educativa, hoy en día se está tratando de dar la importancia merecida, pero con pocos logros, y digo: “se ha vuelto la mirada a este ámbito” porque, hablar de educación de adultos hoy, es hablar de un grupo más amplio; como dice la Ley General de educación, en el capítulo cuatro, sección primera, donde indica que:

“La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social”.

Si antes la EA⁶² estaba destinada para personas adultas (en todos los sentidos de la palabra) que habían truncado su educación o carecían

⁶² EA, entiéndase como Educación de Adultos.

plenamente de ella, hoy hablamos de inclusive adolescentes en su mayoría que acuden a tratar de encontrar vías alternas para concluir la educación, adolescentes adultos que tienen responsabilidades, trabajo y combinan la educación con otras actividades, es por esto que toma auge el incursionar sobre elementos que respondan a estas nuevas realidades educativas.

Para el Estado es una preocupación la *educación* de la Nación, sin embargo ahora con el Tratado de Libre Comercio y la *certificación de calidad*, esta preocupación se ha enfatizado más en los fines, los productos, los resultados que en los mismos procesos. Preocupación surgida de un interés capitalista, globalizado, más que por el individuo en cuestión.

La globalización fue concebida por los círculos de negocios en Estados Unidos específicamente para dar cuenta de la dinámica transnacional y de vocación global del capital norteamericano encubriendo su naturaleza expansionista y sus desastrosos efectos económicos, sociales, políticos, culturales y ecológicos para el resto de la humanidad y para los trabajadores prácticamente de todo el mundo; trabajadores dentro de los cuales los participantes de la EDJA están inmersos.

Globalización⁶³ es el intento de transponer la occidentalización y los sistemas de valores de las sociedades dominantes a los pueblos explotados y oprimidos de África, Asia y de América Latina.

Se globalizan categorías como la explotación, la ley del valor, la potencia del capital y su dominio de la organización del proceso de trabajo para imponer sus leyes y sus condiciones a los trabajadores; la estandarización de normas de explotación del trabajo, las tendencias al alargamiento de la

⁶³ Sotelo, Adrián, (2005), *América Latina, de crisis y paradigmas: la teoría de la dependencia en el siglo XXI*. Artículo.

jornada de trabajo, la flexibilidad laboral, la precarización social del trabajo, la pérdida de derechos adquiridos por las luchas históricas de los trabajadores como el derecho a la huelga o el derecho a la jubilación para poder obtener una pensión al final de la vida laboral; la segmentación e internacionalización de los procesos de trabajo entre otros fenómenos de la llamada globalización⁶⁴. En fin acciones que afectan sobre todo a los países más pobres, donde los protagonistas son los países poderosos, haciendo con ello de la educación un factor “obligado” más que una necesidad humana y un derecho a la dignidad personal.

Urge, por tanto, rescatar el valor de la educación. Muchos jóvenes y adultos con la formación truncada están en una encrucijada, si bien buscan una educación que les permita conocer y defender sus derechos, contar con una mejor calidad de vida, por otro lado hay múltiples intereses personales de funcionarios y del mismo Estado de por medio.

Cabello Martínez⁶⁵ nos habla también cómo el concepto de EA ha ido dando giros, hasta la Segunda Guerra Mundial se contempló como una estructura que transmitía las tradiciones de la cultura occidental – europea, blanca y machista a las personas adultas, posteriormente se define como una educación liberal para unos destinatarios, y más adelante surge otro concepto de EA acrisolado en los movimientos de y luchas obreras que reclaman unas mejores condiciones de vida y un reparto más justo de la riqueza., en fin, “estas concepciones tan dispares vienen a poner de manifiesto que la educación de adultos siempre ha tenido distintas motivaciones políticas sustentadas en diferentes concepciones ideológicas”⁶⁶. Y hoy en día no ha cambiado mucho la situación.

⁶⁴ Ídem.

⁶⁵ Cabello Martínez, Ma. Josefa (1997), **Didáctica y Educación de personas adultas, Una propuesta para el desarrollo curricular**, p. 58

⁶⁶ Ídem.

Hablar de educación de adultos en un pasado consistía en contenidos de alfabetización, temas de sustentabilidad. Actualmente se relaciona con un aprendizaje práctico y capacitación para el trabajo. Aprendizaje en función de las necesidades concretas y de habilitación de las personas para que les permita ser agentes de crecimiento económico, de productividad y producción, esto desde un punto de vista político, económico. Sin embargo la EA debe ser un ejercicio de conciencia crítica para transformar la estructura injusta que ha generado la marginación producida de una formación truncada. Los elementos del currículum deben contemplar los intereses de los propios estudiantes; los criterios lógicos de las diferentes disciplinas a impartir; los de aquellos sectores económicos – productivos a los que se han de incorporar los alumnos tras sus aprendizajes o a los que ya pertenecen; los de la comunidad local, etc. a fin de que realmente esa educación sea significativa y eficiente.

Entre las aportaciones más relevantes de Hamburgo, que orientan la visión educativa de la región latinoamericana, y de manera particular en México, están la necesidad de reconceptualizar la EA como un proceso y como un derecho; la inclusión de la educación de jóvenes y del trabajo como componentes indispensables de la EA; el enfoque que propone la educación a lo largo y ancho de la vida; la renovación del compromiso de atender esta población prioritaria, particularmente a mujeres e indígenas que no saben leer y escribir; el impulso a la creación de nuevos modelos de educación básica para adultos que superen la visión compensatoria y supletoria y que estén asociados a los cuatro pilares de la educación; el compromiso por lograr la alfabetización universal y garantizar el acceso al uso de las

tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a poblaciones marginadas, entre otros⁶⁷.

El problema con que se enfrenta el logro de una educación de adultos significativa, es la formación del personal a cargo de éste ámbito, ya que la mayoría son personas de buena voluntad, que tienen por prioridad la ocupación del hogar u otro trabajo, carentes de una formación inicial mucho menos hablar de una educación continua en este rubro. Es por ello que la formación de formadores de jóvenes y adultos debe presentar una evaluación que permita dar lugar a un diseño de formación de los formadores de jóvenes y adultos, una formación inicial como continua, donde se considere el aprendizaje que se requiere para enfrentar los nuevos desafíos y las nuevas necesidades sociales que presenta nuestro mundo, específicamente la EA. Dicho currículum debe impulsarlo un escenario dinámico de participación ciudadana fomentada en la acción solidaria, pero consiente de la labor que desempeñará en pro de los jóvenes y adultos.

El Estado debe garantizar programas de formación de educadores para la EPJA⁶⁸. Tal sistema de formación serviría como espacio para que el aprendizaje sea sistematizado, intercambiado y las experiencias adquiridas a través del trabajo comunitario sean valoradas a fin de mejorarlas o conservarlas. Se consideran tres modalidades básicas en todo proceso formativo: formación inicial, en servicio y formación basada en la comunidad⁶⁹. Rescatar estas modalidades valorando su justo peso, sirve de base para solidificar la formación de los formadores. Ya sobre estas modalidades hablaremos más adelante.

⁶⁷ UNESCO, (2003), *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte* P. 199.

⁶⁸ EPJA entiéndase por Educación para Jóvenes y adultos.

⁶⁹ UNESCO, (2003) Op Cit. P. 25

Si la EA es algo que se ha descuidado, la formación de los formadores de adultos lo ha sido aún más, por esto la urgencia de programas alternativos que permitan a los interesados e involucrados en estos procesos adquirir la seguridad que da el respaldo de una capacitación, de una preparación. Cuando hay el interés y la buena voluntad, es necesario contar con herramientas para efectuar el logro de objetivos reales en cuanto a una educación liberadora, significativa, donde las diversas disciplinas como la psicología, la filosofía, la pedagogía se confluyen para apoyar esta labor.

Al analizar el concepto de “adulthood” encontramos diversos enfoques, como por ejemplo desde el carácter político: aquí en México se considera adultos, a aquellas personas que tienen como meta el progreso individual, generando con ello, por consecuencia, el progreso social. Desde un punto de vista social sería, aquella persona que ha conseguido una dependencia emocional, desarrolla un sistema ético, dirige un hogar, asume responsabilidades cívicas⁷⁰. Para algunos psicólogos, es cuando se ha alcanzado la madurez afectiva. En un aspecto biológico, podríamos indicar que inicia la primera adulthood entre los 23 y 35 años. Dentro del aspecto educativo, recordemos lo que la Ley General de Educación asume como adulto: “La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica...”⁷¹.

Como vemos tenemos entonces una amplia gama de características que define a este rubro de destinatarios y es por ello que actualmente el nombre ha dado un giro sustituyendo el término de Educación de Adultos (EA) por el de Educación para/de jóvenes y adultos (EPJA o EDJA en algunos documentos), considerando entonces una gama de particularidades diversificadas. Con este antecedente a contemplar en el concepto de adulthood,

⁷⁰ Cabello Mtz, (1977), Op Cit. p. 180

⁷¹ SEP, **Ley General de Educación**. México

nos acercamos a las teorías de aprendizaje ya que el crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes⁷².

b) Teorías del aprendizaje de adultos.

Como se mencionaba anteriormente, el apoyo de las disciplinas al diseño curricular permite acortar la distancia entre la teoría y la práctica, entre el diseño y el desarrollo, pero sobre todo en este trabajo se valora el aporte de la psicología como disciplina que presenta respuestas a problemáticas educativas. A continuación se hace mención general de algunas teorías para efectos de considerar el impacto que éstas ejercen en el currículum en forma parcial, pues como dice Cesar Coll⁷³, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares. No disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con apoyatura empírica y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información. Tenemos, eso sí, múltiples datos y teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones distintas del funcionamiento psicológico.

El joven - adulto como ser humano se encuentra en una etapa evolutiva con características propias y, es importante para el educador conocer sobre sus

⁷² Coll, César, (1987), Op. Cit. P. 26

⁷³ Íbidem, p. 32

posibilidades de aprendizaje, lo que condiciona éste, lo que lo motiva, en fin todo lo que le permite relacionarse con la práctica educativa.

Si bien hasta el momento hemos hablado de EA, EDJA, hay que precisar que como ciencia se le nombra como andragogía⁷⁴, y ésta ha ido evolucionando junto con la psicología siendo influenciada por los enfoques constructivistas y cognitivistas del aprendizaje⁷⁵, quizás más en el enfoque que en la práctica, sobre todo refiriéndonos a la formación de los asesores que como decíamos anteriormente carecen de una formación pedagógica. La EDJA concibe que el adulto en situación de aprender está condicionado por factores personales y situacionales, que deben ser obligatoriamente tomados en cuenta al momento de diseñar las intervenciones educativas.

Un componente importante de la educación del adulto lo constituye el aprendizaje. El aprendizaje es un proceso personal, «nadie aprende por nadie», implica un cambio de conocimientos, de conductas y de experiencias socioafectivas como resultado de una experiencia, de una vivencia o de una demanda del medio ambiente. No todo aprendizaje requiere de un maestro.

Prevost dice: «aprender es incorporar en sí mismos hechos, verdades y sensaciones que antes nos eran externas y hasta desconocidas. Aprender es convertir en sustancia intelectual o sensitiva propia lo que anteriormente no pertenecía a ella. Aprender es ensanchar la vida y es el medio esencial del crecimiento interior»⁷⁶.

⁷⁴ La UNESCO propone el concepto de Andragogía como un neologismo para designar la ciencia de la formación de los hombres, en sustitución del vocablo clásico Pedagogía, de manera que no se haga referencia a la formación del niño, sino a la educación permanente.

⁷⁵ Guerra Lautaro, Estivales Gabriel, (s/f), **Educación de adultos utilizando un Administrador de Servicios para e-learning.**

⁷⁶ Prevost, Marcel (1947), **El arte de aprender.** P. 27

El Aprendizaje de adultos hace referencia a las características naturales de éstos, planteadas por Malcolm Knowle, quien hizo popular el concepto andragogía, aunque el primero en introducir el término fue el alemán Alexander Kapp⁷⁷. Estas características son:

- El adulto es auto-dirigido en su aprendizaje.
- El adulto cuenta con un importante recipiente de información gracias a la experiencia.
- El aprendizaje está dirigido hacia solución de problemas.
- La motivación de aprender es interna⁷⁸.

Existen diversas teorías que intentan explicar cómo se produce el aprendizaje en la persona, sin embargo las mencionaremos solo en brevedad para detenernos en aquella que se ha enfocado más a la etapa de los jóvenes y adultos.

1.- El conductismo

Esta teoría considera que se aprende por medio de un proceso mecánico de asociación entre estímulos y respuestas gracias al uso de reforzadores o recompensas, lo asocian con las capacidades innatas del aprendiz⁷⁹. Como representante se encuentra Pavlov, Watson, Thorndike, Torman, Hull, Skinner y Wolpe entre otros, se le conoce como la educación tradicional donde los roles del docente es un rol activo de transmitir el conocimiento, y el del alumno es pasivo, recibir la información. El adulto que acude a un proceso formativo, se le dificulta un poco la socialización y pareciera que es pasivo, pero en realidad posee una motivación y un saber que puede superar esta teoría.

⁷⁷ Vidal, Ledo María, y Bertha Fernández Oliva, (2003), **Andragogía**, Búsqueda Temática digital.

⁷⁸ Cristal Zuño, **Aprendizaje en adultos y coaching**, Artículo en revista digital educared.

⁷⁹ Cabello, Mtz., (1997), Op Cit. P. 186

Pavlov consideraba que el aprendizaje se producía por el conocido condicionamiento clásico, es decir, por la asociación temporo-espacial de un estímulo (condicionado o incondicionado y una respuesta), a Thorndike se le debe la introducción del término reforzamiento, pensando este autor que el aprendizaje era el resultado de una respuesta instrumental con la que se ha conseguido un estímulo gratificante o satisfactorio⁸⁰.

Hull, por su parte, opinó que para que exista aprendizaje no es necesario que exista respuesta, argumentando estas deducciones con conceptos basados en el llamado "conductismo molecular".

Y por último Skinner, con su modelo de condicionamiento operante o también llamado voluntario, explicó el aprendizaje mediante el análisis del comportamiento y su relación con las contingencias de refuerzos introduciendo el término de modelado de la conducta

2.- El cognoscitismo

Basado en el procesamiento de la información, enfatizando su importancia en la manera que codificamos, almacenamos, recuperamos, combinamos la información; y el valor de los conocimientos previos que poseamos sobre el tema⁸¹. Si bien hay diversos autores, cada uno fue dando una aportación que vale la pena distinguir:

Piaget aporta el concepto de construcción de estructuras cognitivas, a través de la asimilación, acomodación, reestructuración.

⁸⁰ Begler José, (s/f), **Psicología de la conducta**, Material digital de consulta, UNAM.

⁸¹ Ídem

Vygotski pone el acento en las interacciones sociales en las que participa la persona, subrayando la importancia de la interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. Además destaca que las posibilidades de aprendizaje de cada individuo están en relación directa con el nivel de desarrollo que posee en ese momento; diferenciando entre el nivel de desarrollo real o efectivo que se establece en función de las tareas que una persona hace sin ayuda, y el nivel de desarrollo posible potencial, definido por el conjunto de tareas que una persona puede hacer con ayuda de otras personas u objetos; la distancia entre el nivel de desarrollo y el nivel de desarrollo posible se le denomina “zona de desarrollo próximo” y sobre ella es sobre la que se ha de incidir en las actividades de enseñanza.

Ausubel se ocupa del aprendizaje escolar, analizando cómo las personas reconstruyen continuamente su conocimiento, de qué forma aprenden y qué estrategias didácticas facilitan ese proceso. Insiste en que el aprendizaje real se produce cuando es significativo, cuando la persona puede relacionar, de modo no arbitrario las nuevas informaciones con lo que sabía anteriormente⁸². Es decir, para él es importante que los conceptos, teorías o experiencias formen parte de los conocimientos previos o de la vida cotidiana de los estudiantes, a fin de que sean significativos.

De entre estas teorías hay una que es quizás a la que hay que prestar atención, sin olvidar los comentarios que hacen las teorías anteriores, para el aprendizaje de los adultos, es la Teoría del Ciclo vital, donde ponentes como Baltes, Lerner hacen aportaciones importantes, y se complementa con la Teoría Ecológica del desarrollo humano teniendo a Bronfenbrenner como exponente. Ambas teorías buscan una integración y coherencia respecto al desarrollo biológico, psicológico y sociocultural, en función de los hechos históricos en que se desenvuelve el individuo.

⁸² Cabello Martínez, (1997), Op. Cit. p. 188

Lerner⁸³ plantea cómo todos los entornos vitales afectan al desarrollo de la persona adulta: las redes sociales, matrimoniales, laborales y escolares, junto con las relaciones con sus hijos y padres. Bronfenbrenner⁸⁴ centra su estudio en el proceso de acomodación entre la persona y su ambiente, entendiendo éste como una estructura múltiple de entornos de interacción, en cada uno de los cuales participan a su vez varios individuos también en interacción. Los concibe como estructuras de diferentes niveles: microsistema, mesosistema, ecosistema y macrosistema. Ejemplo de los tres primeros podrían ser: respectivamente, la familia, las relaciones entre familia y vida laboral, las amistades de los hijos. El macrosistema consiste en el conjunto de creencias, valores, tradiciones, etc. que caracterizan la cultura o subcultura de la persona.

En relación al Ciclo Vital, se plantean diferentes modelos teóricos de aproximación. La teoría de Erik Erikson⁸⁵ describe nueve fases, determinadas por la estructura fundamental de la sociedad. En cada período, un conflicto central o crisis adquiere relevancia. Su enfrentamiento productivo fomenta la Salud Mental.

Esas fases son:

- a) Confianza vs. Desconfianza de 0 - 1 año
- b) Autonomía vs. Duda de 1 - 2 años
- c) Iniciativa vs. Culpabilidad de 3 - 4 años
- d) Competencia vs. Inferioridad: infancia media
- e) Identidad vs. Confusión identidad: adolescencia
- f) Intimidad vs. Aislamiento: adultez temprana
- g) Productividad vs. Estancamiento: adultez media

⁸³ Íbidem, p. 190

⁸⁴ Ídem.

⁸⁵ Villanueva, Castilleja Ruth, (2003), **La política de defensa social y su repercusión con los niños y adolescentes**, p. 3

h) Integridad vs. Desesperación: adultez

i) Integridad vs. Desesperanza: vejez

Durante la vida adulta temprana, la tarea más importante es establecer relaciones de intimidad, vínculos duraderos que se caracterizan por la consideración, confianza y el compartir con otros. En la mitad de la vida, los adultos deben sortear la brecha generacional y establecer un compromiso significativo con el futuro y la próxima generación. Si las personas permanecen encerradas en sí mismas, se estancan.

Es por esto que algunos estudiosos plantean que el desarrollo psicológico es continuo en la vida adulta, en donde se presentan preocupaciones, conflictos y desafíos recurrentes. Por lo general, los cambios, tienden a ser graduales y sutiles. Muchos estudios longitudinales, apoyan la continuidad del desarrollo adulto. Los desafíos que los adultos enfrentan, incluso en la misma cultura, no son uniformes, especialmente en la actualidad. Las diferencias individuales aumentan con la experiencia, haciendo que las generalizaciones amplias de los estudiantes sean menos precisas.

Otro factor importante es la acción de “desaprender”. Desaprender es parte importante del aprendizaje y constituye una de las mayores fuentes de resistencia interna del individuo. Dice Grosso⁸⁶ que una de las experiencias más dolorosas del adulto es desaprender los hábitos adquiridos a lo largo de su vida. Si la gente no desaprende, el cambio se dificulta. Y esta acción en muchas ocasiones es lo que produce nuevamente la deserción o bien si no se aplica la técnica de enseñanza adecuada, puede generar sentimiento de inseguridad no solo hacia ese nuevo concepto por desaprender para aprender, sino incluso para todo el bagaje acumulado a lo largo de la vida.

⁸⁶ INSUASTY, Luis Delfin. (1995), *El postgrado de CAMFAM*, en *Pedagogía para el desarrollo del adulto*. Una Maestría diferente. En Revista Enfoques Pedagógicos. Vol 3, No. 2, Santafé de Bogotá, 1995. p. 15.

Las características personales, los modelos de interacción social, las opciones de vida, intervienen en los procesos de aprendizaje, es decir hay una interacción entre los aspectos de personalidad, con los aspectos cognitivos:

- La persona adulta necesita constatar que se integra el conocimiento adquirido con el conocimiento previo que posee, sobre todo, ver que dicho conocimiento le proporcione un beneficio inmediato a su práctica cotidiana, a su vida misma. Como consecuencia, posee mayor capacidad que los jóvenes para aprender estableciendo relaciones: no sólo memorizan hechos o comprenden ideas, sino que saben percibir mejor cómo estos hechos les afectan o influyen sobre otros.
- La persona adulta se motiva mejor, cuando conoce los objetivos que pretende alcanzar, así como el tiempo en que se calculan dichos logros.
- La persona adulta posee características como la coherencia, la responsabilidad, la amplitud de la experiencia, la adaptación social y profesional, que son un impulso por el aprendizaje, y un compromiso que le lleva a perseverar.
- La concentración de la atención aumenta al sentir la necesidad de asumir responsabilidades nuevas.
- Experimentan urgencia por aprender. Sienten que sufren escasez de tiempo y no gustan de las situaciones que retrasan, según ellos, injustificadamente el aprendizaje, es por ello que muchas de las instituciones dedicadas a la EDJA, poseen una modalidad abierta, donde inclusive los fines de semana, que para muchos son de descanso, ellos laboran apoyando a las personas adultas.

Debido a este último aspecto señalado se ha pensado el diseño curricular de la especialidad en formación de formadores dentro de la modalidad en línea que, si bien se encuentra dentro de la educación a distancia, favorece la incorporación de las TIC's a los procesos formativos.

Está claro que no se deben incorporar a ciegas recursos de tecnología para la educación, pero sí hay que incorporar estos recursos y saber utilizarlos lícitamente en el acompañamiento del aprendizaje de nuestro educandos. Se puede partir de las siguientes afirmaciones:

- El valor de una tecnología en apoyo al aprendizaje, pasa por la apropiación de sus recursos de comunicación.
- El valor de una tecnología en apoyo al aprendizaje pasa por la posibilidad de utilizarla y de recrearla.
- Las tecnologías son extensiones del hombre. Es decir, una forma de llegar más allá de lo inmediato del cuerpo y contexto para atrapar información y proyectarla.
- En el terreno de la educación cualquier tecnología puede servir para transportar información o para producir información.
- No se trata solo de consumir tecnologías, sino de apropiarse de ellas para hacerlas parte de los recursos de expresión individuales y grupales.
- El concepto de información no es suficiente para comprender lo que sucede con las tecnologías. Además de la transmisión de contenidos, están en escena lo estético y el juego.
- Mediar pedagógicamente las tecnologías es abrir espacios de búsqueda, procesamiento y aplicación de información⁸⁷.

⁸⁷ García P. Mauro, (2003), **Mediación pedagógica en la educación a distancia**, p. 17

Las tecnologías de la comunicación, son una mediación factible para ese diálogo interactivo entre sujeto – sujeto, y sujeto – medio, facilitando con ello la construcción de *comunidades virtuales de aprendizaje*, término empleado por Coll⁸⁸ para referirse al grupo de personas o instituciones conectadas a través de la red, teniendo como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Se denominan virtuales porque sus miembros no comparten un espacio físico, sino únicamente un espacio virtual creado mediante las tecnologías de la información y comunicación.

Con el empleo de las TIC los adultos pueden conocer otros recursos para apropiarse del conocimiento como es la Internet, a través de la cual la información llega con más rapidez y amplitud a los destinatarios, incrementando con ello el acervo cultural, léxico, etc. Que si bien no implica el desarrollo intelectual si puede ser un recurso pedagógico para el aprendizaje.

Erróneamente se ha ligado el término “inteligencia” al de escolaridad, que en perspectiva se sabe que el estudio aporta conceptos, axiomas, teorías, pero la inteligencia es algo que las personas poseen, entendiendo inteligencia como la manejan algunos estudiosos en cuanto a la capacidad de adaptación a la sociedad⁸⁹.

Últimamente se ha impuesto la teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner. Howard⁹⁰ dice que no tenemos una sola capacidad mental, sino varias, concretamente siete: la lógico-matemática, la espacial, la lingüística, la musical, la corporal, la interpersonal y la intrapersonal. Por tanto, cuando

⁸⁸ Coll César, (2001), **Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas**, en: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona, 5-6 de octubre de 2001

⁸⁹ PsicoActiva. (s/l), **Que es la inteligencia**, en Revista electrónica *PsicoActiva, psicología y ocio inteligente*.

⁹⁰ Martínez, Zarandona Irene, (2004), **Inteligencias múltiples**, en *sepiensa.org.mx*.

queremos medir la inteligencia de un sujeto, lo debemos hacer basándonos en todas ellas, no sólo en unas cuantas.

La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente.

Dentro de estos factores de la inteligencia que se consideran clave para el aprendizaje, hablaremos sobre la memoria, haciendo distinción en:

- La memoria episódica, que posibilita el recuerdo de acontecimientos puntuales sin relación con la historia personal y sí declina con la edad.
- La memoria implícita, relacionada con los movimientos automatizados, que se mantiene a lo largo de toda la vida excepto en situaciones de enfermedad específica.
- La memoria semántica, que facilita el recuerdo de acontecimientos relevantes para la persona y aumenta con la edad⁹¹.

La memoria, las experiencias vividas, los contextos, realizan aportaciones significativas en las personas, en sus estructuras mentales, es decir, algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprana y más duradera que otros. Pero, existen otros factores importantes como es *la actitud* de la persona adulta ante el aprendizaje. La confianza en las propias capacidades, el autoconcepto.

“Los adultos con un concepto de sí mismo positivo y una elevada autoestima son más sensibles al aprendizaje y están menos amenazados por

⁹¹ Cabello Martínez, (1997), Op cit. P. 191

los ambientes eruditos. Los adultos con un concepto negativo de sí mismos y poca auto estima es menos probable que emprendan por voluntad propia actividades de aprendizaje y a menudo se sienten amenazados por estos ambientes”⁹².

En conclusión, es importante que el formador de adultos sepa llegar a sus destinatarios de una manera positiva, valorándolos por la riqueza que poseen a través de su experiencia, favoreciendo con ello la elevación de la autoestima.

c) Criterios metodológicos en la enseñanza de adultos.

Los componentes del currículo se pueden resumir en cuatro rubros, ya mencionados en forma amplia anteriormente, pero para efectos de traerlos a la mente los enunciamos de manera general:

- 1°. Proporciona informaciones sobre qué enseñar.
- 2°. Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar,
- 3°. Proporciona informaciones sobre cómo enseñar,
- 4°. Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar⁹³.

Dentro del tercer rubro podemos ubicar la metodología, recordemos que ésta nos orienta hacia las estrategias a desarrollar para el logro de objetivos. Si la metodología se dedica al estudio de los métodos, la metodología de la enseñanza se centra en el análisis de los métodos de enseñanza⁹⁴. Sin embargo la enseñanza, como actividad ejecutada por el maestro no tiene sentido en sí misma, en tanto no esté relacionada con el proceso del

⁹² Jarvis, Peter, (1989), **Sociología de la educación continua y de adultos**, P. 154

⁹³ Coll, César, (1987), Op Cit P. 29

⁹⁴ Bermúdez, Serguera, y Marisela Rodríguez, (1996), **Teoría y Metodología del Aprendizaje**, p. 18

aprendizaje del alumno. Por tanto la metodología debe considerar no solo cómo el maestro enseña, sino también cómo el alumno aprende.

La motivación intrínseca, así como una metodología que tome en cuenta al adulto, que lo haga partícipe de su aprendizaje, favorece el aprendizaje significativo. No se aprende todo lo que se escucha y observa, interviene la voluntad y decisión de elegir aquello que se considera valioso para la vida. Por tal motivo, es importante proponer estrategias de aprendizaje de distinto tipo, de acuerdo al estilo cognitivo propio de cada adulto, utilizando varios métodos de enseñanza, creando un entorno que respete la diversidad y un clima en el que exista colaboración.

En la educación de adultos, la metodología, *más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al formador los criterios que le permiten justificar y construir el método que bajo razones pedagógicas responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea*⁹⁵, ya que como habíamos indicado anteriormente, no todos los adultos pasan por las mismas experiencias, vivencias, o contextos.

La metodología debe ser coherente al marco teórico, a los objetivos y contenidos que se proponen y, sobre todo, que genere aprendizaje, es decir no basta un diseño perfecto, hablando pedagógicamente del método, sino que vaya de acuerdo al estilo cognitivo en que aprenden los adultos a fin de que sea un método funcional. Por tanto si bien es importante el diseño del método, éste debe permitir, sobre todo hablando de EA, cierto grado de flexibilidad acorde a las condiciones en que se encuentre el grupo, el contexto, etc., claro que sin caer en la laxitud.

⁹⁵ Lamata, Cotanda Rafael, et al, (2003), **La construcción de procesos formativos en educación no formal**. P. 164.

Dentro de los criterios para la selección de la metodología, está el tener presente el contexto ante el que se encuentra el adulto, los objetivos de aprendizaje y las necesidades formativas, el perfil grupal, el grado de asimilación de los valores culturales, los conocimientos previos, el tiempo del que se dispone, las personas y los recursos con los que se cuenta, etc., todo esto debe considerarse al momento de estar diseñando una metodología coherente y eficaz, sin olvidar lo estratégico.

Influye en dicho diseño la formación del formador, que es quien facilitará el proceso, es por ello que es recomendable un buen repertorio de estrategias y que las utilice en cada práctica haciendo uso de su competencia profesional para evitar caer en rutinas. Hay que cambiar el rol del educador: debe ser un animador, un facilitador, un acompañante; incluso, debe reconocer que el alumno también sabe. El maestro ya no es la fuente de la información. Tiene que desaparecer ese estilo vertical, autoritario, pues la verdad ya no es su poder y posesión. El papel del educador es suscitar preguntas, y debe reconocer que las respuestas serán múltiples. El maestro tiene que reconocer que se aprende más fuera de la escuela, y que su labor es ayudar a dar un sentido a ese aprendizaje. Debe contribuir a la reflexión sobre los orígenes de las localidades, culturas, informaciones, saberes, prácticas, etc., para que cada persona y comunidad se reconozca en ellas⁹⁶.

En EDJA, hay cinco principios para la opción metodológica: *la experiencia previa, la participación, la diversidad, la organización abierta del currículum y la interdisciplinariedad*⁹⁷. Aunque hay pocos estudios que hablan de otros aspectos, estos al parecer son significativos.

⁹⁶ Betancur J. Guillermo L., (2000), **Sobre políticas y estrategias educativas y culturales**, en: *Contextos Educativo*. Revista Digital de educación y nuevas tecnologías.

⁹⁷ Cabello, Mtz., (1997) Op cit. p. 210

El recuperar *la experiencia* del adulto y sobre ella conectar la formación de conceptos abstractos y generalizaciones para producir nuevas experiencias es lo que ocurre al emplear el primer principio. La *participación* es para el adulto una práctica directa en las diversas facetas (social, político, laboral, recreativo, educativo) y, por tanto, debe entenderla y ejercerla, ya que si en la EDJA se generan alumnos acomodaticios, obedientes, estáticos, es poco probable que lleguen a ser ciudadanos críticos, activos, transformadores, de ahí la importancia de potenciar este principio.

En cuanto a *la diversidad*, ésta exige de parte del formador conocer la cultura personal, la cultura del entorno y las formas culturales de los grupos transcontextuales (que es el modo de pensar, de sentir y de hacer propios del género, la etnia, la religión), esto con la finalidad de que la educación lleve a modelar, desarrollar y evaluar proyectos educativos y curriculares de acorde a la diversidad.

Dentro de *la organización curricular abierta*, el sistema modular es “una estrategia de enseñanza y de aprendizaje en EDJA que implica una concepción del currículum como proyecto que, de acuerdo a una filosofía, transforma los fines educativos en estrategias para un aprendizaje contextualizado, socialmente situado y transformador”⁹⁸. El estudiante es el sujeto del aprendizaje, el conocimiento no es algo acabado, la voz del profesor es sólo voz orientadora en la recreación del conocimiento. A las asignaturas, les ha reemplazado el módulo, que se orienta al tratamiento de un problema real en forma interdisciplinaria, el alumno descubre y constituye su identidad personal, la inteligencia y la reflexión son desarrolladas prioritariamente sin soslayar las otras facultades mentales como la memoria, sobrevalorada en el modelo por asignaturas.

⁹⁸ Íbidem p. 221

El adulto posee un conocimiento global, integral, debido a que no ha sido contaminado, o ha superado en base a la experiencia, las estructuras de un sistema, de ahí la importancia de que en la metodología se tome en cuenta *la interdisciplinariedad*, la cual es una estrategia que no niega las disciplinas, las presupone, pero sin encerrarse en sí mismas, sino exigiendo un compromiso con una forma de pensar y de actuar, ya lo menciona en forma muy convincente Guy Michaud:

“La interdisciplinariedad no es un concepto teórico, es también – y sobre todo- una práctica, práctica en la cual se tiene el derecho de preguntarse en qué consiste en detalle...La interdisciplinariedad no se aprende ni se enseña, se vive. Es fundamentalmente una actitud de espíritu hecha de curiosidad, de apertura, de sentido de la aventura y del descubrimiento; es también la intuición de que existen entre las cosas relaciones que escapan a la observación constante, analogías de comportamiento...La interdisciplinariedad no se aprende, se ejerce. Es fruto de un entrenamiento continuo, de una flexibilización sistemática de las estructuras mentales... Pero, práctica, individual, la interdisciplinariedad es también, y puede ser todavía más una práctica colectiva”⁹⁹.

En general el diseño de una metodología en la EDJA, requiere de una preparación del formador, pero también de un conocimiento real tanto de la persona adulta, como de su contexto, intereses, etc., de ahí la importancia de análisis colectivos previos, a fin de no generar metodologías contradictorias, o inadecuadas.

d) La formación docente

La formación de formadores de jóvenes y adultos, es un espacio más flexible, que permite pensar y nombrar la educación desde otros rubros, más

⁹⁹ Íbidem p. 225.

liberada de los modelos escolarizados y de los criterios economicistas de corto plazo. Como alude Graciela Messina¹⁰⁰, una parte significativa de los programas y las prácticas de la educación de adultos sigue una lógica más cercana a la comunidad y al mundo del trabajo, con un enfoque que busca la intersectorialidad y la constitución de sujetos autónomos y autoconscientes, como eje de los procesos educativos. Además los educadores de adultos se diferencian de los educadores profesionales, tanto por su origen como por su desarrollo, por su inscripción en las comunidades y por su compromiso político.

Mientras un docente profesional ha recibido una formación inicial, desarrolla su profesión en un lugar similar al que fue educado, con un grupo homogéneo, tanto en intereses, edad, y quizás hasta ritmos de desarrollo, aunque claro no se escapan las excepciones. Los educadores de adultos, en muchas ocasiones, son fruto de una truncada formación, desarrollan su práctica con grupos heterogéneos, vecinos de su comunidad, de su contexto, contexto vivido en carne propia, porque están inmersos en esas regiones.

La formación de formadores de adultos conlleva, por tanto, una sensibilidad hacia el “otro”, no radica en una mera transmisión de saberes y contenidos, sino que implica ahora más que nunca, ayudar a los educadores que aprendan a desarrollar procesos cognitivos para ser aplicados a nuevas situaciones, resignificando su práctica, así como darle significado a lo que ya conocen por experiencia propia, pero que quizás no los nombran por sentirlos alejados de su realidad, y nombrar es una manera de apropiar, nombrar es una manera de acercamiento, de contacto, de interacción.

¹⁰⁰ Messina Graciela, (2005), **Formación de políticas de la memoria: Educadores de adultos**, p. 12

Un adulto sabe que tiene derechos, pero el desconocimiento de las leyes, no le ha permitido hacer uso de los mismos, por tanto un educador de adultos debe apoyar este proceso y un formador de formadores no puede ignorar esta situación a la que se enfrentará el educador durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de los adultos.

La formación de educadores de adultos, por tanto, es un espacio flexible de compartir saberes, experiencias, perspectivas, donde el sujeto, en todos sus roles, es el factor clave con posibilidades y aptitudes para involucrarse en su propia formación y en la formación grupal, favoreciendo así una comunidad de aprendizaje, donde todos juegan un papel importante y son tomados en cuenta, donde el aprendizaje intergeneracional es visto como algo natural, donde se asume como eje y objetivo el aprendizaje más que los requerimientos administrativos o transmisión de conocimientos no significativos, donde fluyen valores de cooperación, solidaridad, servicio, donde las fortalezas son vistas para superar las debilidades, que incluye aprendizajes que no son resultado de la enseñanza, reconociendo que se aprende mucho de la vida misma y del propio trabajo. En la formación de formadores de adultos se recupera el saber como elemento clave del proceso educativo.

Es importante que un formador de formadores asuma su rol de mediador para llevar al educador a la observación de su propia vida, de su contexto, de su práctica educativa, a fin de sensibilizar al adulto que, igual que el educador, lleva un rico bagaje cultural y así lograr una resignificación y proyección de su quehacer.

Para avanzar en la orientación arriba mencionada, se requiere inscribir las estrategias de la educación de las personas jóvenes y adultas en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza; dar una mayor

importancia a las otras áreas —educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de su identidad, así como a la organización y a la participación ciudadana— y avanzar hacia una atención más articulada de las mismas.

También es impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización, ya que ambos aspectos guardan una estrecha relación en el logro de las finalidades educativas¹⁰¹.

La profesionalización docente en este campo deja mucho que desear, por tanto es importante recapitular las acciones de todo docente: enseñar de una manera organizada, en virtud de la preparación académica adquirida, acreditar a través de algún título, en alguno de los niveles del sistema escolar o estudio reglado. Esta tarea demanda del formador otras actividades profesionales necesarias para cumplir el cometido fundamental. Entre ellas estarían la formación permanente, la investigación, el diagnóstico, la evaluación, el diseño curricular, la selección de valores, contenidos e instrumentos, etc.¹⁰²

Diferencia entre formación inicial y formación continua.

Son muchas las cuestiones que surgen en base a qué contenidos deben impartirse a los educadores de adultos, la misma Graciela Messina¹⁰³ alude que en la formación de los educadores de adultos se deberían considerar

¹⁰¹ Campero, Carmen, (2003), **La Formación de los y las Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas. Problemática y perspectivas**. P. 16

¹⁰² Sarramona Jaume; Joana Noguera y Julio Vera, (1998), **¿Qué es ser profesional docente?** p. 107

¹⁰³ Messina, Graciela (2005), Op. Cit. p. 62

aspectos como: el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de generar en los estudiantes la autogestión del conocimiento, la capacidad de asumir el conflicto como una de las dimensiones de la realidad; en suma, un profesional capaz de actuar como investigador de su propia práctica. Sin embargo, si analizamos los diversos programas de formación de formadores de adultos, en general encontramos temáticas de formación inicial, es decir en bases pedagógicas, pero difícilmente una formación en servicio que les permita analizar su práctica y fortalecer sus debilidades como docentes.

Graciela Messina nos hace una distinción muy clara de la formación inicial y la formación continua, desde los parámetros formales, es decir, visto desde la perspectiva institucional, ya que, si analizamos por ejemplo, para un licenciado en derecho que toma una maestría en psicología, dentro de esta rama (psicología) estaríamos hablando de su primer acercamiento, por tanto, bien podría ser una formación inicial, sin embargo visto desde los parámetros institucionales, es una formación continua, pero escuchemos la voz de Graciela Messina:

“La formación inicial dentro de los educadores de adultos es, un conjunto de experiencias de aprendizaje que hacen posible la habilitación profesional básica para desempeñarse como educador de adultos, mediante un aprendizaje intenso, prolongado y especializado; en esta categoría se incluyen los programas de licenciatura y profesorado que establecen como requisito de escolaridad la educación media; también se incluyen los programas de diplomado cuando establecen educación media como requisito de ingreso”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Íbidem, p. 18

Por su parte la formación continua, incluye todas las acciones para educadores de adultos que ya cuentan con la formación inicial en este campo o bien que, aun sin contar con la formación inicial, por estar “en servicio”, participan en este tipo de formación asociada en forma directa o indirecta con el programa con el que están trabajando, particularmente con su administración. También se consideran en esta categoría los programas de maestría o diplomado que forman en educación de adultos a educadores titulados que no cuentan con la educación en este campo.

Analizando a los asesores, nos damos cuenta que la gran mayoría, no cuenta ni siquiera con la formación inicial para ser educadores de adultos¹⁰⁵, sea porque son pasantes de licenciaturas que no son afines a la pedagogía, o bien porque apenas han concluido su educación básica y se enlistan en las mismas filas que les proporcionó a ellos la ayuda para obtener un documento que les acredite sus estudios; y por lo tanto, son menos los que de alguna manera buscan alguna formación continua.

Ahora bien cabría preguntarnos: ¿puede una persona que no posee la formación inicial proporcionar una educación adecuada, integral? Se supone que la mayoría que tenemos (o creemos tener) algún conocimiento de pedagogía, didáctica, o de alguna disciplina en particular, responderíamos que no, y en parte puede suceder que es más difícil, pero ¿no es cierto que en muchas ocasiones al observar un niño tocando el piano, o a un estudiante explicar a su hermana menor algún concepto; llegamos a expresar, *caray, ¡es músico de nacimiento!, ¡es un docente por naturaleza!?* Y es cierto, bien sabemos que enseñar se aprende enseñando, a tocar un instrumento se aprende practicando, de manera que, hoy día podemos acudir a los puntos de encuentro, a las aulas, y maravillarnos de grandes asesores que hacen de su práctica un acto de arte, porque le imprimen pasión, amor, entrega plena,

¹⁰⁵ Campero, (2003), Op. Cit. P. 15

porque no miden el tiempo, sino que tienen su objetivo claro, porque ven a los educandos, no como depósitos de conocimientos, sino tesoros por descubrir y sacar a relucir, sin embargo no dejan de existir los grandes retos, los grandes límites, las grandes deserciones. Es decir, la formación inicial, como decíamos anteriormente, se puede adquirir de la práctica misma, del servicio.

Hablando más estructuradamente es indispensable toda formación para garantizar un proceso efectivo, sea a través de la educación formal o bien a través de la educación informal o no formal y, mientras más formación continua se reciba, más beneficios podemos obtener. De alguna manera lo que obtenemos con la escolaridad son más saberes o más información en nuestras estructuras mentales, que nos permiten nombrar las cosas, poseemos de alguna manera esquemas que rigen nuestra conducta, que nos ha permitido convivir en la sociedad, pero en cuanto a la riqueza de la espontaneidad, a la riqueza de la imaginación, a la pureza del pensamiento, a la creatividad por encontrar nuevas formas, todo eso puede estar algo enajenado, obstruido, de ahí las dificultades por afrontar.

Retos y dificultades

Todo profesional de su profesión cuenta con una preparación específica que le permite resolver problemáticas que surgen en el devenir del rol que desempeña. En las actividades más profesionalizadas tales conocimientos se garantizan mediante el empleo de procedimientos científicos aceptados, algunas se valen más de las reglas técnicas y de la generalización de la experiencia, otras se basan más en el dominio de destrezas y habilidades, como ocurre en las actividades artesanales, artísticas y deportivas. Las profesiones que más avanzan según este criterio son aquellas que, mediante la investigación, la sistematización, la discusión pública, la innovación y la

difusión de sus conocimientos, consiguen un cuerpo definido de problemas y de métodos para resolverlos¹⁰⁶.

De esa manera surgen algunos retos y dificultades con que se enfrenta la profesionalidad en el desempeño de los formadores de adultos:

La falta de compromiso

Debido a que es una acción voluntaria, no remunerada, muchos de los que en esta formación participan, carecen de un compromiso educativo, para los educandos. Aquellos que lo toman como servicio social, una vez concluido el plazo abandonan al grupo, provocando con ello un estancamiento en el aprovechamiento, al reiniciar todo el proceso con el nuevo educador. Y para los que es fuente de ingreso, o lo combinan con otro trabajo, menospreciando éste, o bien se enfrasan más en el cumplimiento administrativo para la obtención de utilidades económicas, que en la formación misma.

La falta de formación inicial

a) en el plano de formación humana, formación ética.

Ante un grupo de personas que han sido marginadas en muchos ámbitos, es fácil aprovecharse de la situación y no colaborar al incentivo humano de procurar la formación en valores como la tolerancia, el respeto, la democracia, la igualdad, la libertad, donde es bien conocido que todo aprendizaje con el ejemplo se fortalece, y muchos de los asesores solo ven a los educandos como entes depositarios de conocimientos académicos, dejando al olvido las actitudes y valores.

b) en el plano de una formación disciplinaria

En la EDJA y sobre todo en estas instituciones, hay grupos multigrado, y un asesor llega a ser un “todólogo” sin contar con la preparación

¹⁰⁶ Sarramona, (1998), Op. Cit. P. 110

multidisciplinar, pero ahí radica la importancia de haberse capacitado como formador – investigador, que lo lleve a dar respuesta a las dudas de los destinatarios, si no en el momento, si a lo largo del proceso.

La inexistencia de formación científica, da lugar a un pésimo desarrollo laboral puesto que la formación inicial resulta ser un fuerte condicionante para la actitud general con que se afronta la profesión y, consiguientemente, incide sobre la capacidad de optimización de la formación permanente y la misma experiencia acumulada, que en ningún caso puede ser contemplada como un simple encadenamiento de ensayo-error¹⁰⁷.

c) en el plano psicopedagógico – metodológico.

Esta formación permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida. A través de sus métodos propios estudia el problema presente vislumbrando las potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor y sano desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona.

Partimos también de un concepto integral del educador de adultos, como aquel capaz de detectar las necesidades educativas de la población a la que va a atender, de fundamentar en ellas su práctica docente, de realizar un trabajo de acompañamiento y evaluación de los procesos educativos y de aportar a la construcción del currículo. Todo esto con la finalidad de que los educadores se integren a todo el proceso, desde la concepción misma de la propuesta hasta la tarea frente al grupo. Así, se rompe con la concepción técnica de que el maestro sólo tiene como tarea el estar frente al grupo¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Serramona, (1998), Op. Cit., p. 113

¹⁰⁸ Rosas Lesvia, (2003) **Una experiencia de formación de educación de personas jóvenes y adultas.**

La falta de tiempo para preparar las sesiones y para una formación continua

La baja remuneración de esta labor, lleva a los educadores a buscar otras fuentes de ingreso, o bien, realizar la actividad de educador solo en los tiempos libres como una obra de caridad. Esto reduce ese compromiso que implica el aportar tiempo para la preparación de las sesiones, para la capacitación, para los educandos mismos, sin estar esclavos al reloj hacia los demás compromisos prioritarios.

Dentro de la falta de tiempo podemos mejor hablar de falta de organización. La organización es un factor que debe permitir unas mejores condiciones laborales, una vida privada más plena y un mejor acceso a la formación o al trabajo de voluntariado¹⁰⁹. Los educadores de adultos, no cuentan con una motivación económica, personal, académica, para asistir a los cursos de capacitación, por lo que delegan la importancia de la misma.

La falta de un diagnóstico real

Un problema constatado en todo “sistema educativo” y del cual las instituciones no se escapan, es el efecto *escritorio*, desde el escritorio surgen las propuestas educativas. Desde el escritorio se analizan los diseños de otros países, pero difícilmente se parte de la situación real, de un diagnóstico que interrogue a los educandos sobre sus prioridades, sus necesidades, sus intereses; provocando como consecuencia un deficiente aprendizaje significativo.

Sylvia Schmelkes¹¹⁰ insiste en no hacer de la educación de adultos en una copia fiel de la educación escolarizada, pues la educación limitada a

¹⁰⁹ Fundación Europea para las mejores condiciones de vida y de trabajo, (2001), **Una nueva organización del tiempo a lo largo de la vida laboral**. P.2

¹¹⁰ Schmelkes Sylvia, y Judith Kalman, (1996), **La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México**, p. 20

contenidos escolares, resulta poco atractiva, y los adultos no sienten la necesidad de acudir a programas de esta naturaleza.

Cualquier mejoramiento institucional se sustenta en un ejercicio de revisión, reflexión y análisis de la situación actual; es decir, requiere que se parta de un diagnóstico institucional que dé cuenta tanto de los problemas y necesidades que presenta, como de sus fortalezas y debilidades, a fin de que las decisiones colectivas que se tomen permitan priorizar las situaciones problemáticas, consolidar los avances y logros que se van obteniendo y fijar un camino de mejora continua¹¹¹.

La falta de un lugar adecuado para las prácticas educativas

Si bien muchas instituciones gubernamentales y no gubernamentales, han hecho un esfuerzo por adecuar espacios físicos, otros acuden a escuelas, aulas del seguro social, etc., para realizar los puntos de encuentro o las sesiones grupales, todavía muchas de las ambientaciones no cuentan con los recursos necesarios para una óptima práctica educativa, sea por poca ventilación, deficiente iluminación, incómodas posturas, etc., provocando la distracción e ínfimo aprendizaje¹¹².

En resumen, la formación de formadores de adultos, es un ámbito que se enfrenta a diversos retos, principalmente hace falta la profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente en los formadores, es decir en los que cumplen funciones de agentes educativos. Se requiere la formación y la capacitación de educadores y demás personal responsable de la educación de adultos¹¹³, que responda de manera eficiente a las necesidades que la sociedad demanda en este ámbito educativo. Enfatizamos en la necesidad de

¹¹¹ SEP, (2003), **El diagnóstico institucional en las escuelas normales**. Orientaciones para su elaboración. Cuaderno de trabajo, p. 10

¹¹² Sánchez Peralta, Filogonio, (2000), **Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia**.

¹¹³ Schmelkes Sylvia, et al, (1996), Op. cit., p. 88

dejar de ver la educación de adultos como un campo ligado a la buena voluntad y se empiece a buscar caminos de profesionalizar el servicio, mejorando la calidad de sus resultados. El presupuesto no puede ser un elemento de impedimento.

Así como se ha pensado que la educación de adultos debe surgir de diseños curriculares flexibles, de igual manera, la formación de formadores. La experiencia educativa latinoamericana de las últimas décadas revela que todos necesitamos aprender, los unos de los otros, con la meta colectiva de concebir perspectivas intelectuales socialmente válidas y culturalmente relevantes que sirvan de guía para la investigación y la práctica en la administración de la educación. Sea cual fuere la orientación que suscribimos, es necesario superar sectarismos y fundamentalismos académicos, a través de una postura intelectual abierta, que sea capaz de identificar las contribuciones y limitaciones de las distintas perspectivas de gestión educativa. Para incorporar y potenciar las mencionadas contribuciones y para superar las limitaciones, depurando sus aspectos políticamente alienantes y socialmente irrelevantes, la estrategia más efectiva es la participación ciudadana, concebida como derecho y deber de todos los integrantes de una comunidad democrática, sea ésta la escuela o la sociedad como un todo¹¹⁴.

CREFAL se ha preocupado por este aspecto, es por ello que ha venido ofreciendo diplomados destinados a la formación de formadores, talleres de métodos y procedimientos para la formación inicial y permanente de formadores en Educación de Jóvenes y Adultos, entre otros y, desde el año 2005, ha ofertado la Especialidad de formación de formadores, vía medios, que ofrece una posibilidad mayor para que los participantes ajusten sus

¹¹⁴ Sander Benno, (2003), **Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad**. p. 71

tiempos y dediquen el espacio suficiente para la reflexión y el compartir a través del aula virtual.

Como podemos observar, la formación de formadores de adultos, debe situarse dentro de su contexto como educación no formal. Recordemos que educación no-formal es un término con el que se hace referencia a las actividades educativas organizadas al margen del trabajo escolar y con las que se atiende al “mejoramiento de la vida social y personal y a las capacidades ocupacionales”; en la educación no-formal se pretende una utilidad inmediata y “práctica” del proceso educativo¹¹⁵.

La formación debe romper con la manera tradicional de enseñar, debe integrar su conexión directa con la realidad, la inmersión cada vez mayor de nuestra cultura a un mundo globalizado no puede dejarnos estáticos, urge la recuperación del valor y conocimiento del sujeto mismo. El proceso de aprendizaje es un proceso personal, un resultado interno y manifestado en conductas observables, pero a la vez es un proceso social en función de las relaciones que tienen con otros sujetos y los objetos de estudio; urge a la par la incorporación de herramientas como el uso de la tecnología para apoyar estos procesos flexibles.

Rreiteramos la necesidad de priorizar los procesos formativos, la reflexión de las prácticas educativas desde sus autores y actores, a fin de lograr las transformaciones sociales deseables, y esto implica involucrar al adulto en su misma educación, a fin de romper el silencio de la marginación y exclusión para generar una participación más activa. La necesidad de vincular lo aprendido con la práctica individual y social, enfrentando esta tarea profesionalmente y con los recursos que ella exige, es tal vez, el principal reto de la formación de formadores.

¹¹⁵ Lamata, et al, (2003), Op. Cit., p. 147.

e) La comunidad de aprendizaje

Todo diseño curricular tiene en su centro al ser humano y expresa la materialización del protagonismo de los formadores en la transformación del colectivo y cambios de la escuela. Como resultado de la propuesta de rediseño se encuentra la conformación de comunidades de aprendizaje.

Tal y como Martín Luther King expresaba con vehemencia en sus discursos (“*I have a dream*” – Yo tengo un sueño -) la comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), familiares, alumnado, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc. En el sueño se da al profesorado la pauta del siguiente lema: el aprendizaje que quieres para tus hijos e hijas es el que queremos para todo el mundo. Es decir, no queremos dobles discursos (para mis niños/as lo mejor y para los demás puede valer un poco de cariño y las cuatro reglas básicas)¹¹⁶.

Este sueño, quizás utopía incluye la inmersión de un nuevo concepto de educación. Pero, ampliar el concepto educación equivale, de hecho, aceptar que la educación es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto, y que ésta cumple facilitando a todos sus miembros la participación en un amplio abanico de escenarios y prácticas sociales de carácter educativo. Equivale, en definitiva, aceptar con todas sus consecuencias que, para afrontar los retos de todo tipo que tiene ante sí la educación, no basta con el compromiso del sistema de educación formal y de los profesionales que trabajan en él: se requiere además el compromiso y

¹¹⁶ Gómez Alonso Jesús, (2006), **Comunidades de Aprendizaje**. Material de lectura.

la responsabilidad compartida de la sociedad y de la comunidad de la que forma parte este sistema¹¹⁷.

Pero partamos de algunas premisas consideradas por Rosa María Torres¹¹⁸:

- La educación no se realiza sólo en el sistema escolar, la familia y los medios de comunicación son también sistemas educativos, pero no escolares.
- Lo importante es el aprendizaje más que la educación por sí misma, no toda educación o toda enseñanza redundan en aprendizaje. De hecho, puede haber enseñanza si aprendizaje o viceversa.
- Hay muchos espacios donde se aprende: el hogar, el sistema escolar, la naturaleza, la calle, la comunidad, el trabajo, la iglesia, el grupo de amigos, los medios de comunicación, del juego, la lectura, la experiencia, la observación, la reflexión, la conversación, etc.
- Toda comunidad tiene sus propias instituciones, agentes y redes de enseñanza y aprendizaje operando formal e informalmente a través de la familia, la escuela, la organización comunitaria, el parque, la biblioteca, la plaza, la cancha deportiva, el centro de salud, la iglesia, el club, el museo, las tiendas, las fiestas y tradiciones locales, etc.
- Cada persona y cada miembro de la comunidad es potencialmente un educador y un educando, con capacidad tanto para enseñar como para aprender. Es responsabilidad colectiva, y de la propia educación, desarrollar esas capacidades y talentos: saber aprender y saber enseñar.
- Comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella. Es preciso encontrar puntos

¹¹⁷ Coll César, (2001), **Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas**. Ponencia.

¹¹⁸ Torres Rosa María, (1999), **Comunidad de aprendizaje: Una comunidad organizada para aprender**. Ponencia.

en común y establecer alianzas entre familia y escuela, entre padres y profesores, entre alumnos y profesores.

- El aprendizaje no tiene edad.
- Educación de niños y educación de adultos se necesitan y complementan mutuamente.
- La cooperación y la solidaridad deben ser vistos como norma y como recurso, no únicamente para tareas de la supervivencia sino para asegurar los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que forman parte del fondo cultural y educativo de una comunidad.
- Es indispensable respetar, valorar, promover y aprender de la diversidad y reconocer, por tanto, la necesidad de respuestas específicas a realidades también específicas de los grupos y contextos.
- La educación y los aprendizajes son responsabilidades conjunta de la comunidad local, la sociedad nacional, el Estado y cada persona individualmente.

Actualmente hay al menos tres concepciones de Comunidades de aprendizaje en uso: la que se genera en la empresa, entendida como “comunidad aprendente”, donde los elementos de aprendizaje y de comunidad se vuelven constitutivos del proceso de *calidad*, en el sentido empresarial de generación de utilidades económicas (al aprender de manera no formal procedimientos y normas; cfr: comunidades de práctica), y de resolución de conflictos. La segunda, definida como “sociológica”, hace referencia a la asociación de diversos actores (generalmente colectivos) en torno a un problema o tema al que buscan solución, y que generalmente no permanece; ha sido fuertemente impulsada por Rosa María Torres y es frecuente encontrarla en el ámbito escolar. La tercera, también llamada Comunidad virtual de aprendizaje, se refiere a comunidades virtuales que,

vía Internet, congregan a diversos interesados en algún tema o asunto, quienes comparten información y pueden desarrollar foros o discusiones¹¹⁹.

Berlanga¹²⁰ enfatiza que la comunidad de aprendizaje es una estrategia educativa que deviene proyecto, es decir, elaboración sistemática de la relación pedagógica, y proceso educativo al mismo tiempo que abierto, controlado. Teniendo un espacio de relación entre personas que comparten sentido y significados de mundo de vida, reunidos a partir de intereses compartidos para resolver necesidades de aprendizaje que den lugar a una práctica intencionada de transformación de su realidad.

Una apuesta educativa de este tipo supone una superación de la relación pedagógica como instrucción, como capacitación, como adoctrinamiento, y retoma las partes más bondadosas de la tradición pedagógica puestas en la educación popular: la educación como acto político.

Recordemos cómo la educación popular habla del poder transformar al mundo a partir de un proceso de alfabetización. Que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico¹²¹

Pero dejemos que el mismo Pablo Freire que fue uno de los máximos representantes nos explique tan bellamente esta educación:

¹¹⁹ Berlanga G. Benjamín, (2003), **La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje**. P. 6

¹²⁰ *Ibidem*, p. 2

¹²¹ Piñero Suárez Nereyda, et al. (s/f), **¿Existe una didáctica para la educación popular?** Artículo.

La escuela¹²²

La escuela es... el lugar donde se y hacen amigos,
no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios,
conceptos...

Escuela es sobre todo, gente,
gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima.

El director es gente, el coordinador es gente,
el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente.

Y la escuela será cada vez mejor,
en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo,
hermano.

Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados.
Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe
amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forma las paredes,
indiferente, frío, solo.

Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar,
es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería,
es convivir, es unirse.

Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar,
crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

¹²² Freire Pablo, (1972), **Pedagogía del Oprimido**, p. 36

Vistas bajo esta óptica, las escuelas deben ser esas comunidades reales de empatía, de interrelación. En un mundo cada vez más invadido por los medios de comunicación la escuela es el lugar idóneo para debatir el cúmulo de información que se infiltra en la sociedad.

El concepto de las acciones educativas hay que reconstruirlo ya que los sistemas educativos formales nacieron con mandatos paradójales. Mientras las clases dominantes admitían la educación básica de masas como un requerimiento para disciplinar, clasificar y proveer instrumentos para el trabajo asalariado, los sectores populares pelearon por la ampliación y el cambio sentido de la educación pública: debían tratarse de un escenario que permitiera tanto comprender el mundo y transformarlo, como expandir el espacio de lo público para poner al alcance de los hijos del pueblo los avances del conocimiento y la cultura¹²³.

A partir de estas ideas y retomando la concepción del término *Comunidad de Aprendizaje* en sus diversas acepciones que incluye: las nociones de comunidad (real o virtual) y de aprendizaje (presencial o a distancia, escolar y extra-escolar, a lo largo de toda la vida), junto con premisas de identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción, comunicación, colaboración, flexibilidad, diversidad, equipo, es que se asume dentro del rediseño de la especialidad de formación de formadores que imparte el CREFAL, la decisión de crear aún dentro del proceso formativo mismo, una Comunidad de aprendizaje en pro a la reproducción de la misma. Haciendo así una metodología en cascada dentro de la educación de jóvenes y adultos.

¹²³ Freire Pablo (2004), *El grito manso*, pp. 73 - 74

Por tanto, entendamos por Comunidad de Aprendizaje una comunidad humana, territorialmente delimitada (barrio, pueblo, ciudad, municipio, etc.), que asume un proyecto educativo y cultural propio, orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, en donde todos se comprometen con el aprendizaje - niños, jóvenes y adultos- inspirados en un esfuerzo intergeneracional, endógeno, cooperativo y solidario, que parte de un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas y posibilidades¹²⁴.

Margarita Pansza¹²⁵ también rescata la importancia de contar con un programa que repercuta en la vida misma, ella alude al hablar del plan de estudios, como una serie estructurada de conocimientos y experiencias, que en forma intencional se articular con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social.

Esta autora señala que la incorporación al trabajo implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y hace ver al educando que está situado en un tiempo y espacio social determinados. La Comunidad de aprendizaje implica construir planes educativos integrales territorializados, que supongan:

- Responder a una visión amplia y sistémica de la educación, es decir, contemplar el conjunto de escenarios, prácticas y agentes educativos que operan de hecho en el territorio;
- Partir de la detección, análisis y valoración de las necesidades básicas de aprendizaje de la población;

¹²⁴ Torres Rosa María, (1998), **Comunidad de aprendizaje, Una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe**. Artículo.

¹²⁵ Pansza Margarita, (1987), **Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo**, p. 21

- Tener un carácter profundamente participativo, tanto en su elaboración como en su desarrollo y conducción;
- Establecer con claridad los compromisos y responsabilidades de todas las instancias y agentes educativos implicados;
- Contar con una instancia de los diferentes niveles y sectores de la administración;
- Gozar de un amplio margen de autonomía en su implantación y desarrollo;
- Incluir en su propia definición procedimientos y estrategias para la evaluación;
- Tener asegurados los recursos económicos y técnicos necesarios¹²⁶.

En conclusión esta propuesta de comunidad de aprendizaje tanto como contenido, como proyecto formativo, es una profundización en el diseño curricular, buscando que el producto resulte innovador y de calidad en relación con la realidad a la que trata de dar respuesta.

¹²⁶ Coll, César, (1999), **Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio**. Ponencia.

CAPITULO III

EVALUACIÓN DE LA ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES 2006 - 2007.



*El futuro no se predice, se construye.
Hacer sólo lo que ya hacemos y estamos acostumbrados a hacer
es una forma de construirnos un futuro estable.
Hacer algo distinto sería procurar desarrollar otro futuro
diferente, incierto.
- Desconocido.*

CAPÍTULO II

Evaluación de la especialidad en formación de formadores, oferta 2006 – 2007.

Comenzamos en este capítulo por presentar la evaluación del diseño curricular del proceso formativo de la especialidad del 2006 - 2007. Se incluye un análisis de la educación de jóvenes y adultos de dos instituciones con experiencia en la rama.

Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía¹²⁷. Teniendo este concepto podemos vislumbrar la evaluación en sentido amplio, que abarque lo más posible todos los componentes.

3.1. Situación de la educación de jóvenes y adultos en México.

a) Investigación a través de una muestra.

Perfil del educador de adultos.

Intentando conocer un poco más al educador de adultos, nos acercamos a dos instituciones con más experiencia en la educación de jóvenes y adultos como son el CONAFE y el INEA.

¹²⁷ De Alba Alicia, (1991), *Currículum, crisis, mito y perspectiva*, p. 38.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), es un Organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial del 9 de septiembre de 1971, modificado mediante el diverso del 11 de febrero de 1982. Tiene por objeto el allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior. Para el debido cumplimiento de su objeto, el CONAFE cuenta con las siguientes atribuciones¹²⁸:

- Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos que contribuyan a expandir o mejorar la educación y el nivel cultural del país, de acuerdo con los lineamientos que al efecto determine la Secretaría de Educación Pública.
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales.
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación para la población.

Para el diseño de la Especialidad, se reflexionó sobre la importancia de conocer las necesidades más directas de los formadores que están en ejercicio tanto de CONAFE como del INEA, Tyler explica al respecto:

“los fundamentos de un plan de estudios las investigaciones realizadas de manera previa a su elaboración con la finalidad de tener elementos justificatorios para las decisiones que se van a tomar. Tales elementos pueden proceder de un diagnóstico de necesidades, un estudio comparativo con otros programas similares, un seguimiento de egresados, o bien, del

¹²⁸ CONEANFO, (s/f), **Conócenos**, portal electrónico.

*análisis de las prácticas profesionales que dan en un determinado momento social*¹²⁹.

CONAFE presentó un diagnóstico general de su personal aludiendo que los jóvenes instructores deben tener como mínimo una educación hasta el noveno grado (secundaria, de entre 15 y 24 años de edad). Antes de integrarse al servicio reciben una capacitación inicial intensiva de 6 semanas y un seguimiento continuo a través de encuentros o tutorías mensuales de capacitación, donde se analizan temas pedagógicos y otros de interés para los jóvenes instructores. Esta capacitación de instructores está a cargo de capacitadores, tutores y asistentes educativos, jóvenes que previamente prestaron su servicio social como instructores con un buen desempeño.

Los instructores se comprometen a permanecer en la comunidad durante uno o dos años llevando a cabo las labores educativas. Una vez que completen al menos un año de servicio comunitario, obtienen una beca en dinero que les permite continuar estudios de nivel medio superior o superior, en las modalidades de su preferencia. Para recibir la beca deben mostrar que están matriculados en una institución educativa y que asisten a ella regularmente.

Por su parte, los formadores de estos instructores, que son los que asisten a la especialidad, desempeñan tareas de gestión educativa y pedagógica, las necesidades de formación que enunciaron en un inicio fueron:

1. Conocer los enfoques teórico-metodológicos de la educación de personas jóvenes y adultas, con el fin de diseñar, desarrollar y evaluar eventos, materiales y estrategias de formación con calidad y pertinencia.

¹²⁹ Tyler, (1999), *Los fundamentos del currículum*, p. 38

2. Desarrollar la capacidad de reflexión y autocrítica ante las acciones y rutinas que vienen desempeñándose desde hace varios años, con el fin de generar innovaciones a la luz de las necesidades actuales de los jóvenes y de los programas educativos, así como de las perspectivas pedagógicas más contemporáneas de la educación comunitaria.
3. Diseñar metodologías y actividades que permitan incorporar más a los padres de familia en el proceso educativo, sobre todo en las zonas de alta marginación donde el nivel de escolaridad de la población es muy baja.
4. Analizar con mayor profundidad el proceso actual de capacitación de las figuras educativas, para desarrollar un programa integral de capacitación en el que se incluya el manejo de tecnologías de comunicación, por ejemplo el uso de Internet, entre otros.
5. Generar estrategias de formación y acompañamiento que contribuyan a reducir la deserción de Instructores Comunitarios.
6. Desarrollar una metodología de evaluación del desempeño del docente¹³⁰.

Otra Institución dedicada a la educación de adultos es el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), dedicado a la educación básica de los adultos, ofrece alfabetización, primaria, secundaria y capacitación no formal para el trabajo.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981.

¹³⁰ CREFAL, (2005), **Diseño Curricular de la Especialidad de Formación de formadores**, oferta educativa 2005.

En cumplimiento de sus atribuciones, el INEA propone y desarrolla modelos educativos, realiza investigaciones sobre la materia, elabora y distribuye materiales didácticos, aplica sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos, así como acredita y certifica la educación básica para adultos y jóvenes de quince años y más que no hayan cursado o concluido dichos estudios en los términos del artículo 43 de la Ley General de Educación.

El INEA tiene el propósito de preservar la unidad educativa nacional para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República.

Por acuerdo de la H. Junta Directiva del INEA y de conformidad con lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, concerniente a las relaciones entre los Poderes de la Unión y un auténtico federalismo se suscribieron convenios de coordinación con la mayoría de los gobiernos estatales para la descentralización de los servicios de educación para adultos, por lo que el INEA se asume como un organismo técnico, normativo y rector de la educación para adultos que acredita la educación básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), y es promotor de este beneficio entre los diferentes sectores sociales¹³¹. A lo largo del tiempo ha venido modificando sus intervenciones educativas con diversos modelos, y diseños curriculares reformados, provocando algunos beneficios, sin embargo aún falta mucho por hacer.

Desde 1998 se puso en marcha una nueva estrategia de operación del INEA que, entre otras cosas, premia la eficiencia y las iniciativas de los asesores educativos que apoyan el aprendizaje de los adultos, retribuyendo su servicio en función del número de personas que certifican su educación.

¹³¹ INEA, (s/f), **Presentación**. Portal electrónico.

Además involucran el trabajo de las autoridades de los diferentes niveles de gobierno y el compromiso de empresarios, organizaciones y personas de la sociedad civil en este esfuerzo¹³².

Otro factor que ha favorecido al INEA, es el establecimiento de puntos de encuentro, espacios en los que se busca atender a los adultos en forma permanente y en horarios flexibles – en lugares como escuelas, universidades, iglesias y centros de cultura. Se observa que con mejores ingresos y una justa valoración del esfuerzo, personas con mayor nivel educativo están colaborando en esta propuesta.

En resumen, ésta es parte de la situación en que se encuentra la educación de jóvenes y adultos en México respecto a los educadores de adultos y la formación que circula en estos centros educativos, tanto para los jóvenes y adultos como para los instructores, asesores, es decir, educadores de la EPJA en nuestro país.

b) Estudio de casos, metodología:

Para profundizar más en aspectos claves sobre la educación de adultos se procedió a realizar un diagnóstico global. Primero se llevó a cabo una observación a dos centros educativos del INEA, a fin de poder estar más en contacto con el proceso formativo que se sigue en la EPJA en México. Además se aplicó un cuestionario a los educadores de adultos y a los formadores de éstos, previo a la participación dentro de la especialidad. Para completar éste, se efectuó una investigación documental básica de educación de adultos.

¹³² Subsecretaría de Planeación y Coordinación, (1998), **Perfil de la Educación en México**, SEP, México, p. 59

Muestra:

Para la realización, se visitó como muestra dos puntos de encuentro del INEA, en la Ciudad de Pátzcuaro Michoacán, y se contactó a una pequeña muestra de los participantes de la especialidad de Formación de formadores, en la oferta 2006.

En síntesis los observados y entrevistados fueron:

5 asesores del INEA.

5 participantes de la Especialidad de formación de formadores.

Visitas realizadas al Instituto Nacional de Educación de Adultos.

Primera muestra INEA: “Punto de encuentro”

Ubicado en el Interior del Teatro Emperador, frente a la Plaza Gertudris Bocanegra, Col. Centro, en Pátzcuaro, Mich. Cuenta con tres asesores, dos mujeres de 38 y 41 años respectivamente y un varón de 25 años, con estudios de secundaria y preparatoria. Se distribuyen las asesorías por días, no van los tres juntos.

Segunda muestra INEA: “Plaza Comunitaria”

CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, en Pátzcuaro, Mich. Cuenta con dos asesoras de sexo femenino de 48 y 21 años, con estudios de preparatoria y pasante de licenciatura. Las dos asesoras asisten los días de asesoría.

Observación

Para estas visitas se realizó una fase de observación. En el punto de encuentro fue una observación sin inmiscuirse en el proceso, sin embargo en la plaza comunitaria del CREFAL se participó dentro del proceso en forma breve, misma que sirvió para constatar que pese al cambio que se realizó en

los contenidos y material en el INEA, no lo fue en la metodología de enseñanza. En el Anexo 1, podemos encontrar los resultados de la observación.

Dentro de esta observación se constató que el trabajo que se desarrolla consiste en asesorías individuales, con alumnos de grupos multigrados, desde alfabetización, primaria y secundaria en todas sus materias implicadas.

En el punto de encuentro del Teatro emperador, por solo haber una sola asesora en ese día, ésta ocupó gran parte de su tiempo en una persona descuidando al resto. No manifestó una planeación, ya que al terminar con un alumno, esperaba a que otro alumno la llamara. La estrategia que seguía era leer el texto de instrucciones, e indicarle lo que tenía que hacer o bien calificar si lo que había hecho el estudiante estaba bien. En este centro había una persona de la tercera edad dentro del grupo de alfabetización que contemplaba el texto sin avanzar, y con los ojos sin levantar, durante todo el tiempo que estuve presente, en ningún momento la asesora se acercó a esta persona y el denotó falta de confianza para hacer alguna pregunta, aunque bien podría ser efecto de mi presencia en el grupo, puesto que la asesora sí manifestó interés en todas las preguntas que hacían los estudiantes atendiendo sin faltar alguna.

En cambio, en la plaza comunitaria del CREFAL, había dos asesoras presentes, si bien ambas atendían indistintamente al grupo, la asesora de mayor edad dedicaba más tiempo a cada estudiante, se notaba que estaba comprometida con el proyecto y lo hacía con dedicación, sin embargo, fue donde se pudo constatar la falta de preparación de algunos temas como matemáticas donde un alumno de secundaria, le planteó una pregunta sobre quebrados y ella no pudo dar una respuesta correcta, aludiendo a que era

error del libro. Por su parte, la asesora más joven, se impacientó con una señora del grupo de alfabetización que requería de tiempo completo la asesoría, debido a que estaba haciendo una lectura que no alcanzaba a comprender del todo, batallando con la pronunciación, fue por ello que en un momento la asesora dejó de prestarle atención y comenzó a brindar apoyo a otro estudiante, lo que hizo que la señora desistiera de la lectura y se quedara aislada un buen rato observando a los demás del grupo, y ahí fue donde intervine diciéndole que yo podía ayudarle a seguir la lectura, cosa que de momento sintió algo de pena, pero que aceptó y pudo realizar la actividad que se le indicaba.

En conclusión, aquí tampoco se constató una planeación, pese que en el cuestionario expresaron que sí planeaban la clase repasando el texto de sus respectivos alumnos, para adelantar la revisión de las actividades, sin embargo en los hechos, se notó una mala organización del tiempo, debido que hubo estudiantes que no se les dio asesoría, al menos durante el tiempo que duró la observación.

Aplicación de cuestionario a los formadores.

Para completar la información se aplicaron dos cuestionarios distintos, uno para estos asesores de los puntos de encuentro que como mencionamos fueron cinco personas encuestadas, y otro a los participantes de la especialidad de formación de formadores que oferta CREFAL, los cuales no todos regresaron el cuestionario, teniendo en total para su concentrado el igual número, cinco cuestionarios, estos instrumentos tuvieron como fin observar los dos enfoques del educador como del formador del educador.

c) Instrumentos

Una vez que se limitó la muestra para realizar un acercamiento a la educación de adultos se diseñaron los instrumentos a emplearse para el diagnóstico de estas realidades.

Tras analizar la mejor metodología a seguir, se optó por dos dentro de la metodología cualitativa. Seguir: el método de etnografía y, el de teoría fundamentada.

El método de etnografía¹³³ se aplica para investigaciones donde se desea recabar datos sobre cuestiones descriptivas, interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales. Esto es precisamente lo que deseamos hacer dentro de esta evaluación de la especialidad, ir directamente a los participantes para obtener información verídica. En este método los instrumentos más relevantes son la entrevista no estructurada, la observación participante, las notas de campo.

La metodología fundamentada¹³⁴ busca obtener cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases, y emplea como técnicas o instrumentos de recogida de información las entrevistas, o bien de otras fuentes como observación participante, memorias, diarios. Recordemos que la entrevista estructurada, en la cual el evaluador planifica la batería de preguntas, se ubica el cuestionario, que puede ser sustituto del entrevistador¹³⁵.

El cuestionario es un procedimiento muy común dentro de las ciencias sociales, permite obtener y registrar datos, por tanto es utilizado como

¹³³ Rodríguez, G. Gregorio, Javier Gil F., y Eduardo García J., (1999) **Métodos de investigación cualitativa**. En *Metodología de la investigación cualitativa*. P. 41

¹³⁴ Ídem.

¹³⁵ Castañeda, Adelina (2007), **Diseño de instrumentos para la evaluación de proyectos educativos**. Material de trabajo No. 6.

instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, personas, proceso y programas de formación¹³⁶. Como técnica de evaluación puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Permite consultar a una población de una manera rápida y económica, dejando que el entrevistado responda libremente, en base al tiempo que dispone. El escribir, da lugar a una reflexión sobre lo que se está plasmando, además su relectura facilita la verificación de la información por parte del que esta respondiendo.

Una vez que se identificó la metodología e instrumentos más idóneos se procedió a su debida aplicación.

Dichos instrumentos, como se mencionó anteriormente, consistieron en una observación a los centros donde se realiza un proceso educativo de la EDJA, en este caso en el INEA y, un cuestionario hacia los educadores de jóvenes y adultos.

Para obtener información de los formadores de los educadores de adultos, se aplicó un segundo cuestionario más enfocado a la labor que ellos desarrollan. Se puede ver el instrumento en el apartado de evaluación (2.2.).

En síntesis se aplicaron tres instrumentos, más la observación continua que se fue haciendo a la plataforma de CREFAL, para observar el desarrollo de la Especialidad.

A continuación se presentan dos de estos instrumentos, el otro se planteará en el lugar de evaluación, debido a que está más enfocado al proceso final de la especialidad. Se optó por colocar los instrumentos en este espacio,

¹³⁶ García, Muñoz Tomás (2003), **El cuestionario como instrumento de investigación / evaluación**. P.2

puesto que en los anexos se integran los resultados de dichos instrumentos en forma desglosada.

GUIÁ DE OBSERVACIÓN PUNTOS DE ENCUENTRO DEL INEA

Datos del punto de encuentro

Fecha de la asesoría:

Número de asesores por asesoría: ___

Mujeres: ___ Hombres ___

Número de estudiantes: _____

Mujeres: _____ Hombres: ___

Edades de los estudiantes:

Nivel de estudios de los estudiantes:

Edades de los asesores:

Nivel de estudios de los asesores:

¿La asesoría presenta los tres momentos didácticos de una clase?

¿Introducción?	¿Desarrollo?	¿Cierre?
----------------	--------------	----------

CUESTION	SI	NO
¿Plantea el objetivo de la asesoría de forma visible a los estudiantes?		
¿Trae el asesor la planeación de la asesoría?		
¿Plantea alguna metodología a seguir en las asesorías?		
¿Presenta algún tema general a los estudiantes?		
¿Escucha el asesor las dudas de los estudiantes?		
¿Atiende el asesor a las dudas que le indican los estudiantes?		
¿Recupera el asesor los aprendizajes previos de los estudiantes?		
¿Adquieren un aprendizaje significativo los estudiantes en clase?		
¿Utiliza material didáctico el asesor para la enseñanza?		
¿Utiliza la tecnología dentro de sus asesorías?		
Observaciones generales:		

CUESTIONARIO PARA LOS ASESORES DEL PUNTO DE ENCUENTRO.

Sexo: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Estudios en: _____ Lugar donde realizó sus estudios: _____

CATEGORÍA	SI	NO
¿Recibió algún curso de capacitación cuando ingresó a la institución donde labora?		
¿Tiene otro oficio o empleo aparte de este servicio?		
¿Les proporcionan algún material didáctico para sus asesorías?		
¿Usted considera que los estudiantes aprenderían mejor usando las nuevas tecnologías dentro de sus asesorías?		
¿Tiene conocimientos psico-pedagógicos?		
¿Tiene conocimientos sobre aspectos metodológicos?		
¿Maneja el uso de las Tecnologías educativas?		

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como asesor?

2. ¿Cada cuando recibe capacitación o actualización?

3. ¿Cuánto tiempo le dedica a la preparación de las asesorías?

4. ¿En qué aspectos o temáticas le gustaría recibir apoyo para sus asesorías?

5. ¿Cómo prepara sus asesorías?

6. ¿Cuál es la problemática más urgente que considera es necesario dentro de la formación de adultos?

7. Otro aspecto que desee agregar:

d) Resultados:

Diagnóstico del educador de adultos:

Considerando las observaciones que se detectaron en estas visitas a los puntos de encuentro encontramos:

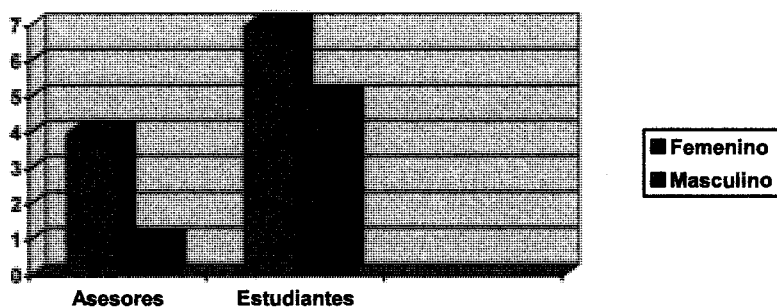
Diagnóstico de los educadores de jóvenes y adultos del INEA en contacto directo en la actividad educativa:

Numero de asistentes educadores y estudiantes por género.

Como pudimos observar en los resultados, es una educación personalizada, sin embargo eso mismo dificulta la atención a todos los estudiantes, pues hay algunos que demandan más atención y casi se llevan la mayor parte del tiempo de las asesorías, descuidando e asesor, con ello, al resto de los estudiantes. Los estudiantes en alfabetización son los que necesitan un asesor de tiempo completo, debido a que aún no comprenden las instrucciones de la actividad que tienen que realizar.

Gráfica 1.

Número de participantes en los círculos de estudio, por género.



En estos resultados constatamos que un número mayor de personas adultos de sexo femenino es la que se encuentra en este tipo de educación. Las transformaciones sociales, políticas, económicas que emergen, han llevado a

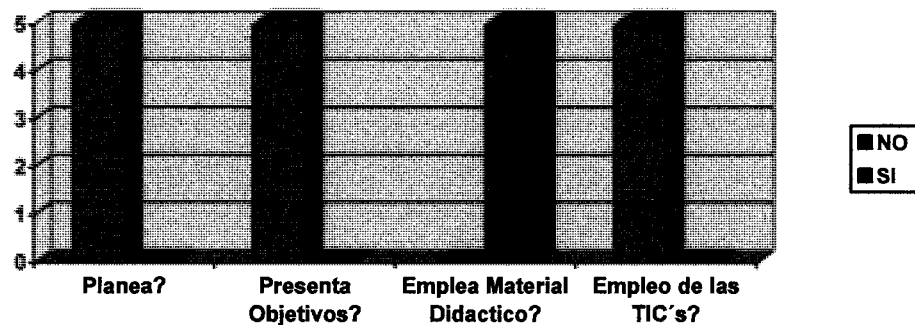
un desplazamiento de la mujer hacia diversos ámbitos¹³⁷. La ha llevado a cobrar presencia en el ámbito laboral, necesitando con ello una mayor formación académica. Esta puede ser una razón por la cual encontramos estos resultados dentro de la EDJA.

Carencia de formación inicial en los educadores de la EDJA.

Un factor importante a considerar es describir nuevamente al educador de adultos que no cuenta con una preparación inicial. No hay una planeación, preparar la clase es ver el tema que sigue, que sí implica preparación, pero entonces estamos hablando de una mera instrucción o transmisión de conocimiento más no de una educación. Por otro lado, también se nota una falta de empleo de las nuevas tecnologías en sus asesorías.

Gráfica 2

Resultados de aspectos didácticos al observar la asesoría de los educadores de la EDJA.



Nota: al referirse a material didáctico, se refiere únicamente el libro del alumno proporcionado por la SEP.

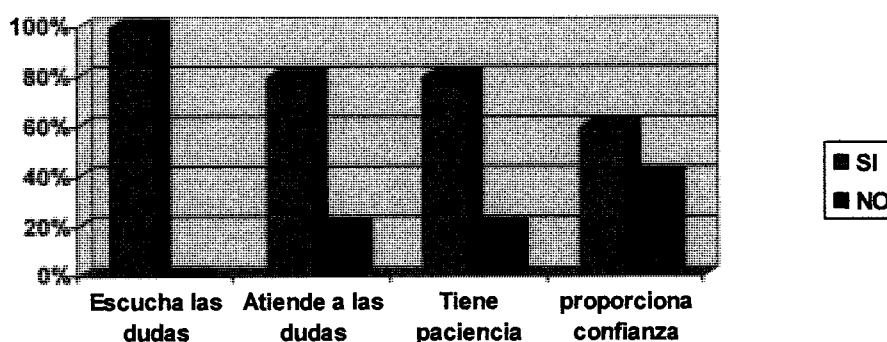
¹³⁷ Aura Violeta Aldana, (2002), **El empoderamiento femenino como acción ciudadana: ética de una participación política diferente**, Ponencia en el encuentro sobre Equidad de Género para alcanzar el desarrollo.

Recordemos que estos educadores cuentan con una formación de educación básica, si acaso preparatoria, por tanto repiten el ciclo educativo de educar como fueron educados, reproduciendo unas asesorías estáticas, donde los alumnos a su vez tienen el interés únicamente de obtener el documento que les ampare para un buen trabajo o al menos un poco más remunerado.

Formación ética en los educadores de la EDJA.

En ambos centros se detectó un ambiente de confianza, de respeto. Una asesora manifestó un trato algo cansado hacia un adulto que estaba aprendiendo a leer y requería el apoyo de tiempo completo, pero en general, sí hay una valoración hacia el otro.

Gráfica 3
Actitudes de los educadores



¿Por qué es importante consideras estos aspectos éticos? Los valores actúan como guías y principios que rigen los comportamientos de las personas e impulsan, orientan y condicionan la conducta y contribuyen a formar los

rasgos de la personalidad. Los valores en los procesos de formación son el fundamento de todo juicio, decisión o acción que realice el individuo a lo largo de su vida¹³⁸. El inculcarlos por medio del ejemplo ayuda a una mejor asimilación personal, favoreciendo con ello: la honestidad, la responsabilidad, la cultura de trabajo, el espíritu de superación personal y el respeto a la dignidad de las personas.

2.2.- Evaluación de la especialidad de formación de formadores 2006 – 2007.

La evaluación es un proceso mediante el cual, se obtiene información valiosa para la toma de decisiones. En este caso, se elabora una evaluación para analizar los elementos sobre los cuales es necesario un reajuste o rediseño dentro del plan de estudios de la especialidad de formación de formadores.

Los datos que arroje la evaluación pueden ser positivos, es decir, tanto el diseño, como el desarrollo de la especialidad favorecieron el logro de los objetivos planteados, hubo impacto en los participantes y sus respectivos contextos, etc., o bien, pueden ser resultados que deben ser considerados para pensar en un ajuste, en adecuaciones, en elementos por eliminar, en fin, aspectos que pueden mejorar. Igualmente se sabe que algunos resultados pueden no ser utilizados por ser irrelevantes, demasiado lentos, inconcluyentes y por estar desconectados de importantes aspectos de la realidad del programa¹³⁹. Considerando estos puntos a lo largo de la explicación del proceso evaluativo se considerarán aspectos que se fueron observando durante el desarrollo de las actividades como observadores,

¹³⁸ ITESM, s/f, **Desarrollo de cualidades personales y formación integral de la personalidad.** s/p.

¹³⁹ Achúcarro Cristina, y César San Juan, (1996), **Aspectos históricos, teóricos y metodológicos de la evaluación de programas,** p. 60.

coordinadores, tanto hacia los docentes como hacia los formadores participantes.

Adelina Castañeda¹⁴⁰, hablando del informe de evaluación, indica que éste se conforma de la siguiente estructura:

- a) Introducción, donde se define el objeto de evaluación, así como el universo de trabajo.
- b) Procedimiento o metodología llevada a cabo para el proceso evaluativo, incluye la descripción del proceso, de los instrumentos aplicados.
- c) Los resultados, que es el sumario de los datos obtenidos, divididos en categorías de análisis y, presentados por tablas, gráficas y otros medios.
- d) y finalmente las recomendaciones o implicaciones, que en este caso queremos hablar de las modificaciones al diseño curricular.

Después de haber consultado esta guía, así como de contar con los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos, se procede a la elaboración del informe de evaluación, considerando las indicaciones mencionadas para la redacción del mismo por la Doctora Adelina Castañeda.

- a) Introducción.

Como ya se comentó, el tipo de evaluación va de acuerdo al tipo de información que queremos recabar. Generalmente, al evaluar un currículo se consideran los juicios y opiniones, observaciones del programa de cada módulo, observaciones a los agentes en acción como son los docentes y los mismos estudiantes, así como a los productos obtenidos¹⁴¹. Al valorar el impacto o eficacia de un programa, se presentan obstáculos, entre ellos la

¹⁴⁰ Castañeda Adelina, (2007), **El informe final de evaluación. Material de discusión 8b.**

¹⁴¹ Díaz Barriga Frida, et al, (1993), Op. Cit. P. 151

subjetividad de cada agente en acción, así como la subjetividad y visión del observador o evaluador.

Objeto de la evaluación.

Para conducir la evaluación es preciso contar con la definición clara del objeto de esta, considerando la naturaleza y las estrategias utilizadas¹⁴². En este caso se juzga pertinente la evaluación del diseño curricular de la Especialidad de formación de formadores en dos ámbitos: diseño y desarrollo, por la necesidad de ofertarla al público en general, así como apoyo a los formadores en áreas donde hay escasez de contenidos como el que propone esta acción formativa.

Dichos objetivos de evaluación serán:

- 1.- La congruencia del diseño curricular de la especialidad de formación de formadores.
- 2.- La viabilidad del diseño curricular de la especialidad de formación de formadores.
- 3.- La eficacia de los contenidos modulares para los formadores de los educadores de adultos.
- 4.- Las estrategias metodológicas implantadas por los docentes para el proceso e-a¹⁴³ de la especialidad de formación de formadores.

El Universo de trabajo.

Para llevar a cabo la evaluación limitamos el universo sobre el cual se realizará la evaluación:

1. El diseño curricular de la especialidad de formación de formadores
Oferta 2006- 2007.

¹⁴² Íbidem, p. 145

¹⁴³ Proceso e – a, entiéndase por proceso de enseñanza – aprendizaje.

2. Una muestra de los participantes de la especialidad de formación de formadores, generación 2006 – 2007.
3. Una muestra de los docentes de la especialidad de formación de formadores.

1.- Diseño curricular de la especialidad.

Grosso modo el currículo de la especialidad de formación de formadores oferta 2006 es:

ESPECIALIDAD FORMACIÓN DE FORMADORES

Área: Formación de formadores

Nivel de especialización.

Modalidad: Mixta, a cursarse en línea con dos momentos presénciales.

Duración: 280 horas.

Objetivo General

Favorecer la formación continua del sujeto formador en la reconstrucción de la práctica educativa, a través del análisis sobre los enfoques y metodologías que se aplican en el marco de la realidad y prospectiva educativa, a fin de diseñar propuestas alternativas que permitan construir comunidades de aprendizaje comprometidas con su entorno, sin exclusiones.

Dirigida a:

Esta especialidad se diseña para asesores, tutores, instructores, educadores o persona con experiencia en el campo de la educación de jóvenes y adultos, cuya práctica cotidiana, les dé herramientas de análisis.

El estudiante de la especialidad deberá: Contar con experiencia en el campo formativo de jóvenes y adultos y con habilidades personales para el estudio independiente

Metodología:

Cada módulo intervendrá con metodologías diversas de acuerdo a la temática, sin embargo en todas ellas se buscará la reflexión desde la práctica, la reconstrucción de marcos teóricos, y resignificación de la experiencia educativa, a través de dinámicas grupales, debates, lecturas, entre otros.

Fase a distancia

La fase a distancia consistirá en una educación virtual, donde los participantes realizarán las actividades solicitadas en cada módulo, dentro de la misma plataforma, sean lecturas, foros de discusión, acuerdos, así como tareas, chats, video, es decir diversos recursos de la misma plataforma, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la fase a distancia, el participante debe ser constante en ingresar a la plataforma para realizar las tareas, revisar los avisos, así como fortalecer su análisis y reflexión con los aportes de los compañeros

Enfoque

La Formación de Formadores constituye una tarea primordial en la consolidación de propuestas educativas en América Latina, en virtud de la existencia de múltiples y diversos procesos educativos promovidos en la región, tanto en espacios formales como no formales. Abrir un espacio de reflexión sobre la formación de formadores es esencial, pero ello implica presentar una propuesta de formación de formadores que permita a los participantes desarrollar una práctica que sea: democrática, equitativa, reflexiva, crítica, interactiva, y de respeto a la diversidad.

Módulos:

- Curso de introducción.
- La práctica educativa en su contexto
- La implicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Sistematización de la práctica educativa
- La construcción del sujeto desde los paradigmas psicopedagógicos.
- La construcción de las comunidades de aprendizajes
- Elementos estructurales de los modelos educativos de formación de formadores
- La evaluación en los procesos de formación de formadores

Evaluación:

El proceso de evaluación integrará una evaluación inicial que permitirá tanto la recuperación del conocimiento previo, como de identificación de las necesidades primordiales e intereses reales de los participantes, así como la motivación para un crecimiento continuo en el aspecto formativo, después la evaluación permanente se realizará con base en un seguimiento cercano de tutores y asesores acompañando el proceso para recuperar evidencias de aprendizaje individual y colectivo que den muestra de los saberes adquiridos.

Para este proceso evaluativo permanente se considerará la participación constante en la plataforma, la realización de las tareas y acreditación de cada módulo, así como la entrega de productos parciales y final

Evidencias de aprendizaje

El producto final que servirá de evidencia de aprendizaje consiste en la elaboración de un proyecto o programa de formación para educadores o formadores que contemple los distintos aspectos desarrollados durante la

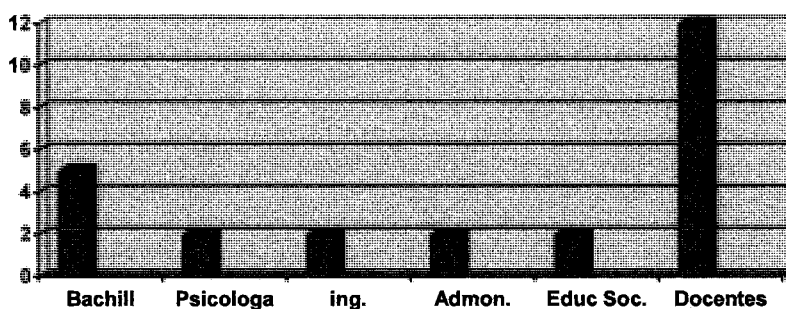
especialidad; desde su diseño inicial, su planteamiento como modelo y su propuesta de evaluación y conformación de comunidades de aprendizaje

2.- Perfil del estudiante formador.

Dentro de los participantes de la especialidad se encuentra con una variedad de profesionistas¹⁴⁴ desde normalistas, pedagogos, ingenieros civiles, psicoterapeutas, trabajadores sociales, licenciados en preescolar, administradores de empresa, administradores en mercadotecnia, técnicos en educación, ingenieros en electrónica y comunicaciones, licenciados en relaciones internacionales, comunicólogos, y bachilleres con cursos de actualización docente como capacitación docente en función de su desempeño laboral dentro del INEA y del CONAFE.

Gráfica 4

Perfil de los estudiantes formadores que participaron en la EFF 2006



La especialidad está diseñada como formación continua, por tanto, para CREFAL es importante que los participantes cuenten con las bases pedagógicas. Sin embargo, reconociendo que el Centro ha sido sede de capacitación para formadores en educación no formal, el poder admitir a una diversidad, abre la visión del grupo, favorece el seguir cumpliendo su

¹⁴⁴ Confrontar el formato de inscripción de los participantes a la especialidad de formación de formadores, Oferta académica del CREFAL, generación 2006 – 2007.

misión de llegar hacia los menos favorecidos dentro del sistema escolarizado.

Otra panorama de los participantes pero en cuanto al aspecto del género, quienes más incursionan con estos roles, en el ambiente virtual, con el empleo de las TIC's, la mayoría son de género femenino

Gráfica 5

Numero de participantes en la Especialidad de formación de formadores 2006 – 2007.



Como se comentó anteriormente, la mujer va logrando su empoderamiento considerado éste como un proceso de cambio en el que ella aumenta su acceso al poder y, como consecuencia, se transforman las relaciones desiguales de poder entre los géneros. Supone que hombres y mujeres no deben dejarse utilizar por estrategias de desarrollo planificadas por otros, sino que deben ser agentes que participen desde el comienzo en el diseño del desarrollo con su agenda y con sus prioridades, donde se reflejen sus intereses, necesidades y su propia diversidad¹⁴⁵, de manera tal que, con esta constatación vemos como la mujer, con esfuerzo, va ejerciendo su derecho a

¹⁴⁵ UNIFEM, s/f, **Equidad de género**. s/p.

una educación integral, aunque un 27% sea el porcentaje que deserta en contraste con el 15% del género masculino.

3.- Perfil del docente de la especialidad de formación de formadores.

- Lic. Ana María Morales G., Licenciada en Informática, en el Instituto tecnológico de Jiquilpan. Candidata a maestra en Comunicación y Tecnología Educativa, por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (ILCE).
- Dr. Ernesto Rodríguez Moncada. Licenciado en pedagogía: Escuela nacional de estudios profesionales, ENEP-ACATLÁN-UNAM. Maestría en ciencias de la educación: universidad autónoma de Querétaro. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Mtro. Marco Antonio Pérez Ruiz. Ingeniero Industrial en Electrónica por el Instituto Tecnológico de Morelia/Instituto Tecnológico de San Luis Potosí, México y Técnico Industrial en Electrónica por el Instituto Tecnológico de Morelia, México. Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, (ILCE),
- Dr. Héctor Morales Gil de la Torre. Licenciado en Filosofía en el Instituto de Filosofía de los Misioneros del Espíritu Santo en Guadalajara, Jalisco. Maestría en Sociología en la Universidad Iberoamericana, Santa Fe. DF.
- Lic. Natalie O'Donnell Rivera. Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología. Universidad del Valle de México.

- Dra. Patricia Medina Melgarejo. Profesora de Educación Primaria por la Escuela Nacional de Maestros; Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Maestra en Ciencias con especialidad en Educación, DIE, CINVESTAV, IPN; Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente candidata al grado de Doctora en Antropología por parte de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del INAH.
- Dra. Ma. Adelina Castañeda Salgado. Profesora en Educación Primaria, en el Instituto Pedagógico Anglo Español, Normal FEP; Profesora de Educación media en la especialidad de Lengua y Literatura por la Escuela Normal Superior de México; Maestra en Ciencias en la Especialidad de educación, por el Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV-IPN, y Doctora en Educación por al Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación (UAEM I.C.E.).

Una vez que se ha elaborado la descripción del universo sobre el cual se versará la evaluación en vistas a replantear el rediseñar de la especialidad, se procede a la descripción de la metodología seguida.

b) Procedimiento metodológico.

El procedimiento adoptado integra varias metodologías. La cualitativa es una metodología flexible, que no trata de probar o medir cierta cualidad presente en un acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades

como sea posible. Dentro de las principales características podemos mencionar¹⁴⁶:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- Tiene una perspectiva holística, esto es que considera el fenómeno como un todo.
- Se trata de estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos
- Hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología.
- No suele probar teorías o hipótesis. Es, principalmente, un método de generar teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento. El método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no quedan definidas operativamente, ni suelen ser susceptibles de medición.
- La base está en la intuición. La investigación es de naturaleza flexible, evolucionaría y recursiva.
- En general no permite un análisis estadístico
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto.
- Analizan y comprenden a los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de los dos últimos; debe eliminar o apartar sus prejuicios y creencias.

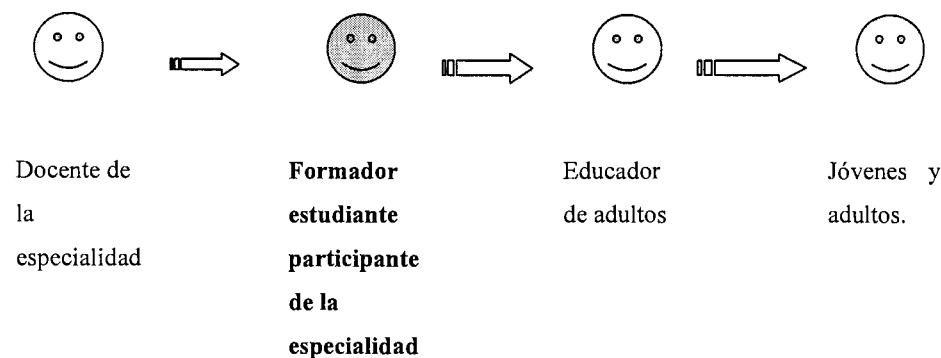
Para la elección de los instrumentos, se acude: al cuestionario, éste permite a través de un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, obtener hechos y aspectos que

¹⁴⁶ Taylor, S.J. y R. Bogdan (1994), **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Paidós, Barcelona, citado por Durán Molina Silvia, (s/f), *La metodología cualitativa representada por la etnometodología*. s/p.

interesan en una investigación o evaluación¹⁴⁷. El cuestionario puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo. Además se realizó una consulta bibliográfica, y de navegación en Internet¹⁴⁸. Incluye la observación del aula virtual donde se desarrolló la especialidad. Para la obtención de datos más objetivos y viables, se acudió a la aplicación de los cuestionarios hacia los formadores de los educadores de adultos y docentes de los formadores de los educadores de adultos. Es decir, se aplicaron en este segundo momento, dos cuestionarios diferentes.

Grafica 6

Involucrados en el proceso.



Instrumentos

La especialidad se llevó a cabo a través de la modalidad en línea, por tanto, para la aplicación de los cuestionarios se siguió el mismo camino: enviar el instrumento por e-mail hacia los destinatarios y ellos respondieron reenviando el instrumento con sus respectivos comentarios.

¹⁴⁷ Pérez Juste, R. (1991): **Pedagogía Experimental. La Medida en Educación**. Curso de Adaptación. UNED, P. 106, citado por García Muñoz, Tomás (2003), *Etapas del proceso investigador: Instrumentación. El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. P. 3

¹⁴⁸ Cuevas Arturo, (s/f), **Internet como herramienta de investigación**. Hace un importante análisis sobre una serie de consideraciones acerca del uso de Internet como fuente de investigación y su influencia sobre el desarrollo intelectual del estudiante.

El instrumento dirigido a los formadores estudiantes, se envió a los participantes que terminaron la especialidad, es decir, a un total de veintisiete personas, de las cuales solo diez se tomaron la molestia de resolver las cuestiones y enviarlas de regreso. En el caso de los docentes, el cuestionario se envió únicamente a una muestra de cinco docentes de los ocho, de los cuales solo respondieron cuatro.

La observación al proceso se llevó a cabo a lo largo de la duración de los módulos a distancia, así como de la clausura a través de la actividad denominada “Feria educativa”. Fue una observación directa a los comentarios en los foros de discusión, observación hacia los trabajos que iban elaborando los participantes, también la observación hacia la relación docente – participante.

A continuación se incluyen los instrumentos para un mejor conocimiento de los mismos. Las respuestas íntegras se incluyen en los anexos, aquí solo se alude a los instrumentos para su visualización.

**CUESTIONARIO PARA LOS FORMADORES PARTICIPANTES EN
LA ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES**

Datos personales

Fecha de aplicación:

Sexo y edad:

Lugar donde labora:

Años de experiencia como formador:

Formación profesional o formación recibida:

Perfil de los destinatarios con los que laboras:

Aquí el

1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca. Marque con una **X** el espacio que corresponda.

Antes de haber cursado la especialidad

	1	2	3	4
Usted planificaba sus clases?				
Aplicaba esta planeación?				
Sus alumnos se enteraban de lo planificado?				
Empleaba un modelo educativo dentro de su planeación?				
El modelo educativo orientaba su práctica formativa?				
Reflexionaba sobre su práctica educativa cotidiana?				
Sistematizaba sus acciones formativas en pro de una análisis efectivo?				
Generaba comunidad de aprendizaje en su entorno de trabajo?				
Empleaba el uso de la tecnología como recurso didáctico?				
Empleaban sus alumnos el uso de la tecnología para el proceso de aprendizaje?				
Evaluaba sus sesiones diarias en cuanto a su quehacer como formador?				
Evaluaba los contenidos asimilados por sus estudiantes?				
Evaluaba sus planes y programas?				

Después de haber cursado la especialidad

	1	2	3	4
Usted planifica sus clases?				
Aplica esta planeación?				
Sus alumnos se enteran de lo planificado?				
Emplea un modelo educativo dentro de su planeación?				
El modelo educativo orienta su práctica formativa?				
Reflexiona sobre su práctica educativa cotidiana?				
Sistematiza sus acciones formativas en pro de una análisis efectivo?				
Genera comunidad de aprendizaje en su entorno de trabajo?				
Emplea el uso de la tecnología como recurso didáctico?				
Emplean sus alumnos el uso de la tecnología para el proceso				

de aprendizaje?				
Evalúa sus sesiones diarias en cuanto a su quehacer como formador?				
Evalúa los contenidos asimilados por sus estudiantes?				
Evalúa sus planes y programas?				

Generales:

1. ¿Procuras una formación continua para un mejor servicio educativo?
2. ¿De parte de tu institución te capacitan como formador?
3. ¿La especialidad le brindó bases para tu capacitación profesional?
4. ¿Qué contenidos te hubiera gustado trabajar?
5. ¿Cómo calificas el diseño curricular de la especialidad?
6. ¿Cómo calificas el desarrollo curricular de la especialidad?
7. ¿Qué aprendizajes fueron más significativos dentro del proceso enseñanza aprendizaje de la especialidad?
8. ¿Qué metodología empleada por el docente te favoreció para una mejor comprensión de los contenidos?
9. ¿Qué tipo de material o recurso empleado por el docente te apoyo más para la comprensión y asimilación?

Continuando con la escala:

1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca.

Marque con una X el espacio que corresponda

Módulo: La práctica educativa en su contexto	1	2	3	4
Docente Ernesto Rodríguez				
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				

Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				

Módulo: La implicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje Docente: Marco Pérez	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				

Módulo: Sistematización de la práctica educativa. Docente: Héctor Morales	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				

Módulo: La construcción del sujeto. Docente: Tajin Villagomez	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				
Módulo: La construcción de comunidades de aprendizaje. Docente: Natalie O'Donnell	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				

Módulo: Elementos estructurales de los Modelos Educativos de formación de formadores Docente: Patricia Medina	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				
Módulo: La evaluación en los procesos de formación de formadores Docente: Adelina Castañeda	1	2	3	4
Se logró el objetivo del módulo?				
Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos?				
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje?				
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?				
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades, etc.) propuestos para el logro de los objetivos?				
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?				
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?				

CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Datos personales

Fecha de aplicación:

Sexo y edad:

Lugar donde labora:

Años de experiencia como formador:

Formación en (último grado):

Aquí el 1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca.

Marque con una **X** el espacio que corresponda.

1.- ¿Cómo ha percibido a los participantes de la especialidad en sus dos experiencias vividas?

2.- ¿Cómo ha percibido el apoyo brindado por el equipo CREFAL para esta acción formativa?

	1	2	3	4	¿Por qué?
¿Existe congruencia en el diseño curricular?					
¿Es factible la viabilidad del diseño curricular?					
¿Existe continuidad entre los módulos del diseño curricular?					
¿Hay una buena integración de los módulos?					
¿Es vigente el diseño curricular en base a las necesidades del formador de formadores?					
¿Existe coherencia entre el objetivo, los contenidos y las actividades del módulo que imparte?					

3.- ¿Qué aspectos le han parecido positivos?

4.- ¿Qué aspectos considera pueden y deben modificarse?

5.- Algún comentario general respecto a las preguntas anteriores o bien algún aspecto que no se ha considerado:

d) Resultados.

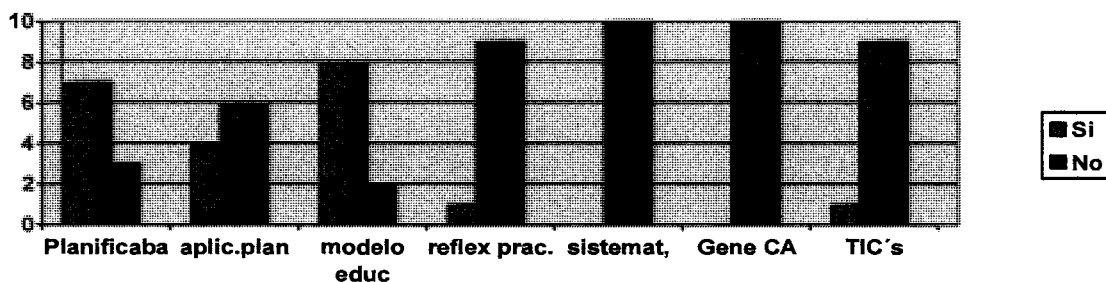
Si bien hablamos de resultados, esta no es una evaluación finalista¹⁴⁹, solo para trámites administrativos, sino que es una evaluación sujeta a ser evaluada. Los resultados, pueden ser egresados de análisis subjetivos, por tanto se consideran aquellos aspectos convenientes para la revisión del diseño, del desarrollo de los docentes, así como de la eficacia del currículo.

- Aspectos pedagógicos y metodológicos del formador de formadores

Gráfica 7

Aspectos pedagógicos de los formadores de los educadores de adultos

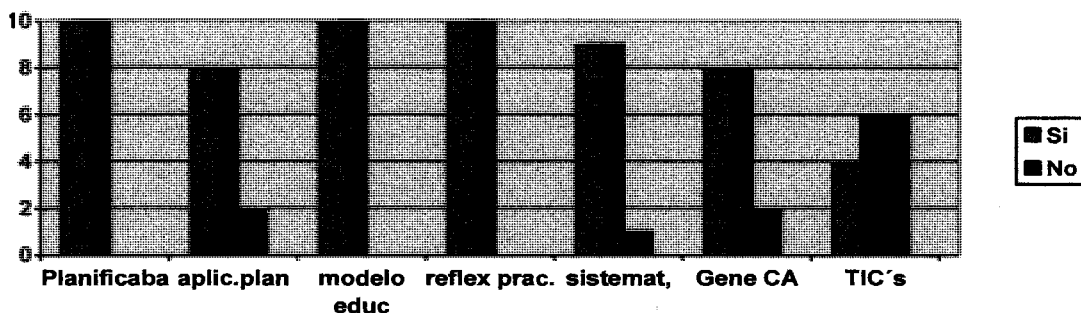
Antes de cursar la especialidad.



Gráfica 8

Aspectos pedagógicos de los formadores de los educadores de adultos

Después de cursar la especialidad



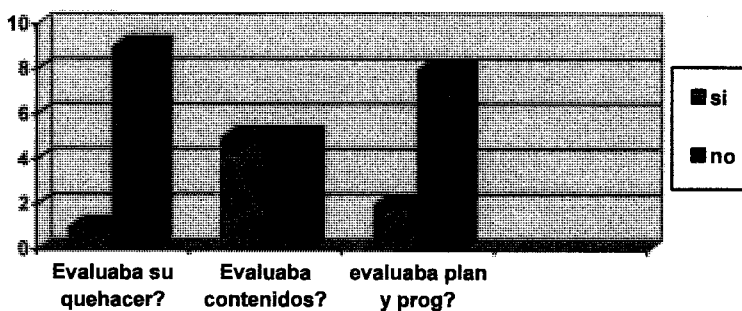
¹⁴⁹ Rodríguez Villisante Tomás, et al, (2001), Op. cit. p. 194.

Este primer resultado nos habla de un cambio radical dentro del quehacer del formador, en aspectos pedagógicos metodológicos respecto a la planeación, al modelo educativo, a la sistematización, empleo de las TIC's, así como la consolidación de comunidades de aprendizaje en sus respectivos centros de trabajo.

Recordemos que del total que ingresaron a la especialidad solo un 23% desertó, y de ese total solo un 13% la causa fue la reprobación. Esta información, más la que arrojan las gráficas siete y ocho, nos permiten hablar de un impacto positivo que proporcionó el estudio de la especialidad en los participantes que la cursaron. Esto permite referirse a un grado de eficacia.

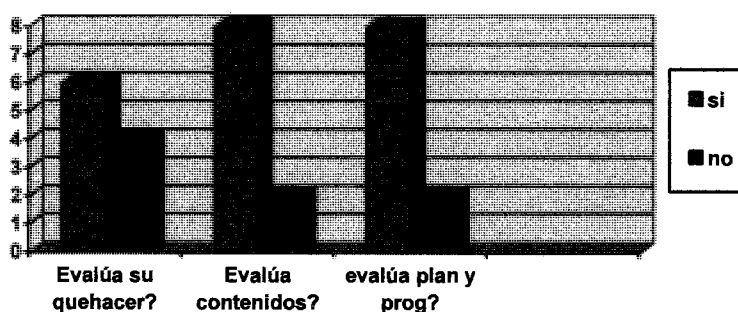
Gráfica 9

La evaluación dentro del proceso del formador.
Antes de cursar la especialidad de formación de formadores.



Gráfica 10

La evaluación dentro del proceso del formador.
Después de cursar la especialidad de formación de formadores.



Contrastando las gráficas nueve y diez, se observa que el formador toma conciencia de la importancia de la evaluación no solo como un requisito administrativo, sino como un requisito dentro de la calidad educativa. La evaluación debe ser incorporada en todo el proceso educativo como proceso sistematizado de análisis de información para producir mejoras¹⁵⁰, implicando a todos los agentes del currículo. El indicador que habla sobre la evaluación del propio quehacer docente, sigue siendo un reto para concienciar a los formadores.

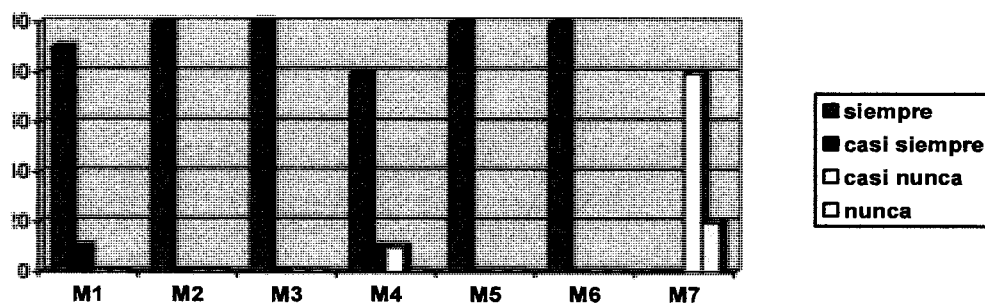
En ocasiones es más fácil culpar de obstáculo a los contenidos, a los planes, que al desempeño del docente, que como se ha mencionado a lo largo de todo este documento, a veces es quién más entorpece la eficacia de un buen desarrollo curricular.

¹⁵⁰ Íbidem, p. 197

- Aspectos del currículo de la especialidad.

Gráfica 11

Logro de los objetivos por módulo.



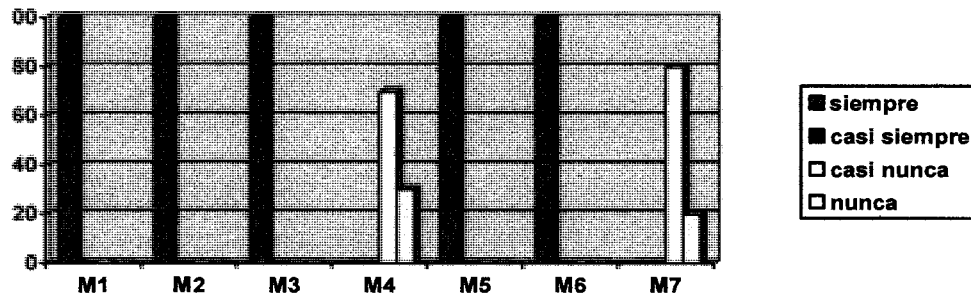
Los módulos cuatro y siete arrojan información importante, ya que, desde la apertura de esta reflexión podemos observar que hubo fallas en esos módulos.

Algunos autores califican la calidad educativa en relación al logro de objetivos, otros se fijan más en aspectos de satisfacción de los involucrados¹⁵¹, pero si retomamos a los primeros, podemos decir que aquí faltó cierta calidad educativa. Sin embargo esperemos al análisis global para definir éstas.

¹⁵¹ León R. Garduño Estrada, (1999), **Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior**, en Revista Ibero Americana de Educación.

Gráfica 12

Congruencia en los módulos (objetivo, contenido, actividad).

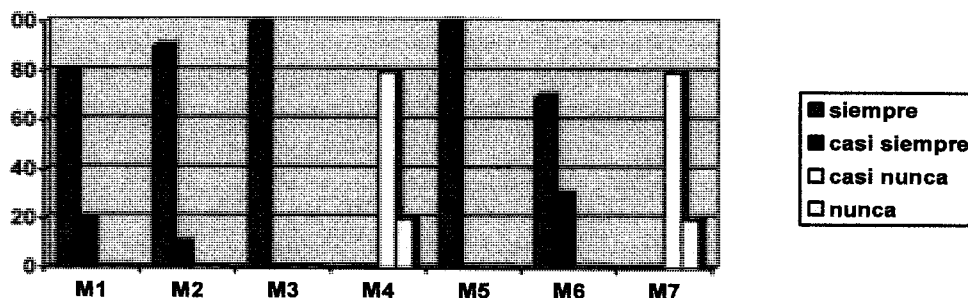


En cuanto a la congruencia se vuelve a repetir las fallas en los módulos cuatro y siete. Respecto al módulo cuatro, cabe el comentario que, efectivamente, el módulo incluía el estudio del sujeto desde los paradigmas psicopedagógicos, sin embargo en la práctica se analizó más desde el punto de vista social, político, democrático, influyendo en los resultados que aquí se presentan.

En cuanto al módulo siete la incongruencia se refirió más a la pretensión de querer abarcar un objetivo muy ambicioso a través de la modalidad en línea y después de una carga pesada durante casi ocho meses de estudio. Esta carga no fue soportada por todos los participantes, por lo cual la docente hubo de hacer cambios sobre la práctica, lo que para aquellos participantes que suelen organizar sus tiempos, fue algo molesto y falta de seriedad.

Gráfica 13

Factibilidad de las actividades dentro del módulo.

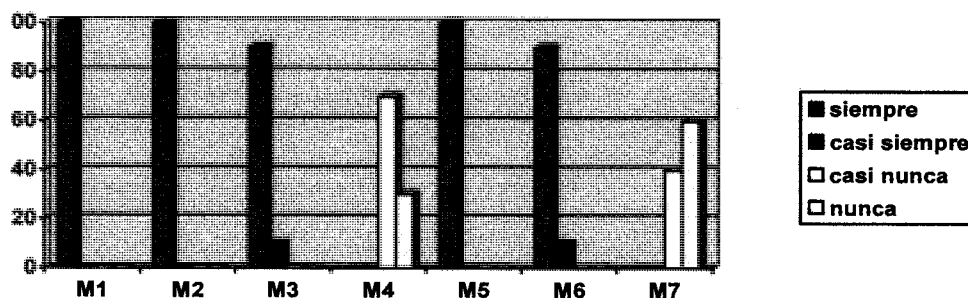


Los docentes que participan dentro de la acción formativa como especialistas, si bien son conocedores de los contenidos que manejan, no así son expertos en el uso de la tecnología, o bien del proceso de enseñanza aprendizaje en línea. Este ha sido un obstáculo para CREFAL, contar con docentes que a la vez que tengan la calificación académica sean capaces de transmitir su experiencia con el empleo de los medios electrónicos, es mentira que un buen docente en la modalidad presencial, lo es en la modalidad en línea¹⁵². La modalidad vía medios, implica contar con competencias aptas en comunicación, en el conocimientos de los recursos que brinda la plataforma. CREFAL se ha preocupado por esta capacitación ofreciendo a dichos docentes participar en el diplomado a distancia para la educación de jóvenes y adultos, así como ofrecer un curso de introducción a la plataforma, sin embargo, muchos docentes han olvidado lo que viven en dichas experiencias, o bien están más acostumbrados a la modalidad presencial que inconscientemente transpolan su forma de trabajo a su curso en línea.

¹⁵² Güita María Estela, (2006), *La tutoría en un curso virtual*, s/p.

Gráfica 14

Buena disposición del docente, apoyo en su módulo.



La formación del docente como profesor en línea es crucial. Las TIC's son un medio de comunicación. La comunicación no verbal¹⁵³ es la más difícil de manejar, sobre todo cuando se trabaja en tiempo sincrónico y asincrónico¹⁵⁴. La palabra escrita refleja la emoción, el empuje o agresividad del emisor, el grado de cognición, así como la presencia continua¹⁵⁵. Un día sin aportar es como una eternidad cuando existe una duda, cuando hay una tarea por emprender o, cuando se ha planteado un comentario.

Esto precisamente fue lo que sucedió tanto en el módulo cuatro como el siete, una ausencia del docente, unas indicaciones frías, rígidas, autoritarias, que hace que el proceso se torne como mera instrucción, donde el docente indica lo que hay que hacer y el estudiante “cumple” con la entrega, donde no se da una empatía entre docente – estudiante, y por tanto, no se genera una real comunidad virtual de aprendizaje, peor aún, incluso el docente

¹⁵³ Entiéndase por comunicación no verbal, para este caso, la comunicación en la cual no existe el canal del habla, del sonido, de los fonemas.

¹⁵⁴ Gisbert Cervera Mercé, et al, (1998), **El docente y los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje**. s/p.

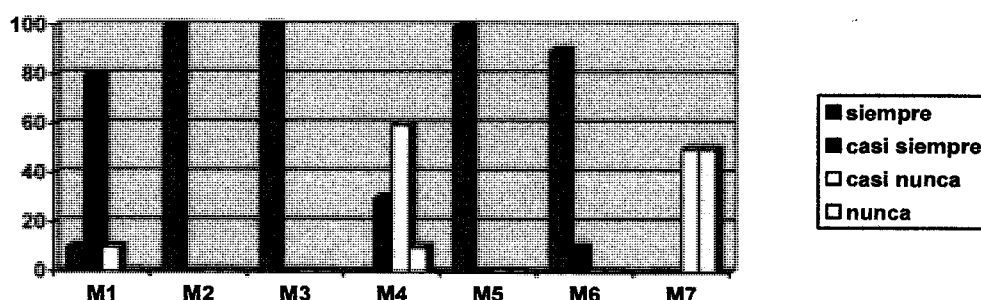
¹⁵⁵ Guita María Estela, (2006), OP. cit. s/p.

puede ser una barrera, un obstáculo para el aprendizaje, que en la educación de adultos puede provocar la deserción.

Gráfica 15

Suficientes y efectivos recursos materiales.

(Entiéndase: lecturas, actividades, recursos de la plataforma)



Como ya expresamos en otra ocasión el profesorado pertenece a un grupo social, que por su edad, fue alfabetizado culturalmente en la tecnología y formas culturales impresas. La palabra escrita, el pensamiento académicamente textualizado, el olor a imprenta, la biblioteca como escenografía sublimada del saber han sido, y siguen siendo, para una inmensa mayoría de los docentes el único hábitat natural de la cultura y del conocimiento. La aparición de las tecnologías digitales representa para esta generación una ruptura con sus raíces culturales. Gran parte del profesorado no tiene experiencia de interacción con las máquinas.

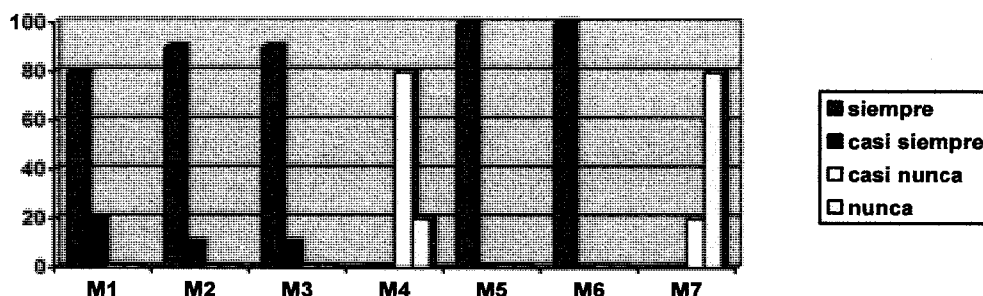
El almacenamiento y organización hipertextual de la información, la representación multimedia de la misma son códigos y formas culturales desconocidas para la actual generación de docentes. Ante esta situación las reacciones suelen oscilar entre el rechazo o tecnofobia hacia las máquinas y/o la fascinación irreflexiva de estas formas de magia intelectual¹⁵⁶. Es

¹⁵⁶ Area Moreira Manuel, s/f, Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital, s/p.

decir, los resultados arrojan esta realidad en los docentes, el desconocimiento para aprovechar al máximo los recursos que ofrece la plataforma virtual en el proceso enseñanza aprendizaje. Acudiendo al empleo de lecturas y, comentarios en foros únicamente.

Gráfica 16

Calidad educativa en el proceso.



Esta gráfica puede ser el resumen de las anteriores. La absurda pedagogía de perderse en el conformarse, en el *adecuarse a...*, es uno de los riesgos de la educación virtual, pero también en el ámbito presencial¹⁵⁷. No es la modalidad, ni los recursos, no es el método o la tecnología. La posibilidad de perderse, conformarse, adecuarse, siempre está, tanto por el docente, como por el participante. Pero también subsiste en la educación presencial o virtual la posibilidad de personalizar: ni individuo ni colectivo, ser con otros, ser persona en comunidad.

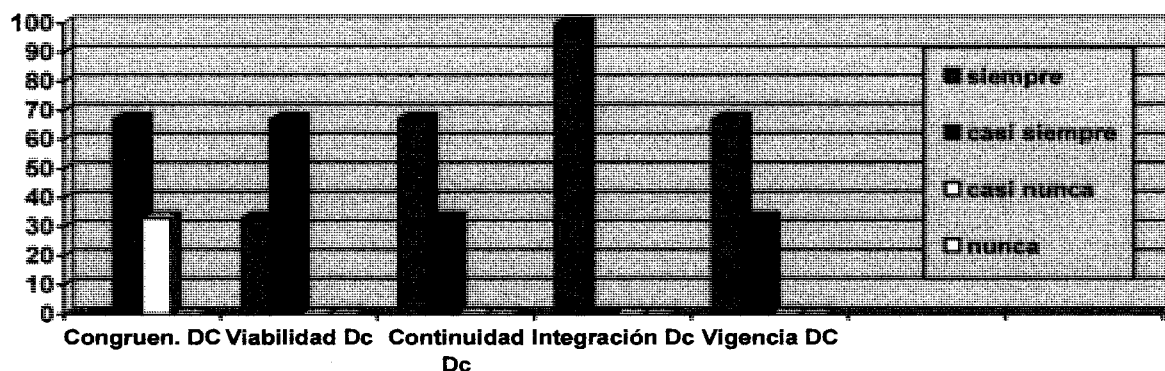
¹⁵⁷ Guita María Estela, (2006) Op. Cit.

En la experiencia de aula virtual, cada participante es reconocido de manera personal por el docente y al concluir el proceso se puede decir que todos o la gran mayoría han logrado vincularse. Cuanto mayor es la presencia del docente en el aula, mayor es la frecuencia de ingresos y la calidad en el rendimiento de los participantes.

- Percepción del docente respecto a la especialidad.

Gráfica 17

Visión del docente respecto a la especialidad en relación al Diseño Curricular de la misma (DC).



En estos resultados vemos algunas fallas en la congruencia debido a una falta de equilibrio entre los elementos que la integran¹⁵⁸ como son los contenidos, o éstos con las necesidades reales de los participantes. De acuerdo a los formadores participantes, no hubo una profundización en el contenido de evaluación, y faltaron temas de desarrollo humano en cuanto al rol del formador¹⁵⁹.

Otro aspecto es la viabilidad. Existe una variación significativa en el número de participantes de la primera oferta que fueron alrededor de 60 con

¹⁵⁸ Díaz Barriga Frida, et al, (1993), Op. cit. p. 145

¹⁵⁹ Cfr. Anexo 3, pregunta 4 de las Generales, el resumen de los resultados arrojados en la encuesta.

respecto a la segunda donde oscilaron entre 30. Cabe considerar que la primera oferta fue bajo la estipulación de un Convenio Inter- institucional para la capacitación de los asesores del CONAFE y, esta segunda oferta fue abierta al público en general. Podemos decir que la especialidad si es viable, pero lo que hay que revisar es la capacitación del docente como facilitador en línea, pues no está aprovechando al cien por ciento los recursos con que cuenta para impartir su módulo respectivo.

En cuanto a la continuidad, ésta puede verse afectada por la libertad de cátedra, debido a que existe un diseño de la especialidad pero, en ocasiones, el docente elabora el diseño instruccional de su módulo en forma aislada, sin contemplar la globalidad del diseño curricular de la especialidad.

De acuerdo a lo expresado en la descripción del formador, y la carencia de espacios para su formación continua, podemos deducir que la vigencia de este espacio formativo de la especialidad es algo real.

d) Recomendaciones.

Con base en los resultados obtenidos y, a manera de recomendación, en forma breve para no divagar en lo esencial, podemos decir que es necesario:

- Integrar en el mapa curricular alguna asignatura de desarrollo humano referente al rol del formador como líder.
- Rediseñar las actividades de las cartas descriptivas de los módulos: uno, cuatro, seis y siete.
- Integrar un módulo de inducción a la plataforma para los docentes de la especialidad (así como se hace para los estudiantes).
- Dialogar o cambiar a los docentes del módulo de construcción del sujeto (cuatro) y del módulo de evaluación (siete).
- Rediseñar los objetivos y contenidos del módulo cuatro.

Nuestro concepto de diseño curricular integra los contenidos, experiencias, aspectos culturales, etc., y dentro del desarrollo curricular, se contempla la adecuación, el actuar del docente. Un punto de concordancia de los resultados es en relación al desarrollo del docente como referente de formador. La determinación de los conocimientos que posea no solo en su materia, sino en la experiencia como educador en línea es primordial para considerar su inmersión como formador de la especialidad.

Este ejercicio, de recabar información, nos ha permitido evaluar el grado en que los medios, recursos y procedimientos permitieron o permiten el logro de los objetivos del diseño de la especialidad, de las metas institucionales del CREFAL, y del impacto en la sociedad para quien CREFAL se ha comprometido a brindar un servicio de calidad.

2.3. Prospectiva de la especialidad de formación de formadores.

La evaluación nos permitió ver algunos ajustes necesarios dentro del diseño y desarrollo curricular de la especialidad. Se juzga pertinente incluir, como antecedentes al rediseño, lo que depara el futuro de la tecnología educativa, es decir, considerar aquellos elementos utópicos que pueden apoyar dentro del rediseño curricular. Hablamos de valorar la prospectiva dentro de la educación.

¿Por qué hablar de prospectiva? Ya de entrada mencionamos que un elemento de la planeación educativa es la dimensión prospectiva¹⁶⁰, ésta nos permite planear para incidir en el futuro. Si queremos construir en colectivo un nuevo concepto de educación, es importante vislumbrar el rumbo que marcará la sociedad, la cultura, la educación, la especialidad. Con la visión prospectiva iremos resolviendo la tensión de la participación activa, las

¹⁶⁰ Díaz Barriga Frida, et al, (1993), Op. cit. p. 13

tensiones de ser sujetos en los nuevos espacios cambiados que se abren sobre todo con respecto a los jóvenes. Iremos viendo cómo construir una horizontalidad verdadera, democrática, y cómo hacer que esa horizontalidad participativa, abierta y ética, al mismo tiempo se vaya extendiendo y convalidando de reunión en reunión, a partir de veredas nuevas, desde otra lógica, otro paradigma¹⁶¹.

Como se plantea en la justificación de la especialidad: El desafío del formador es contribuir con temas, conceptos, métodos de análisis y reflexión y sistemas de toma de decisiones en la construcción del conocimiento del y con el sujeto con el que se trabaja, dentro de un marco de relaciones democráticas y equitativas y de estímulo a la proposición. Plantear estos desafíos supone revisar permanentemente el estado de situación de los entornos en los que se desenvuelven los sujetos – educandos y educadores, ya sean locales, regionales, nacionales y continentales¹⁶².

a) Acercamiento al concepto

La prospectiva es un término acuñado en los años cincuenta del siglo pasado por el educador y hombre de negocios francés Gaston Berger, viene del latín *pro*, adelante, y *spectare*, mirar. Se trata pues de un campo de estudio que intenta mirar hacia adelante en el tiempo, de reflexionar sobre los futuros, así, en plural, para hacer hincapié en que no hay un futuro único, sino sólo posibilidades o alternativas, muchas, de futuro. La prospectiva trata de representar el porvenir idealmente o de crearlo en la imaginación; trata de construir imágenes de futuro, de anticiparlo, pero sólo en el sentido de conjeturar sobre él. Es de hecho, como sugiere el título de uno de sus padres

¹⁶¹ Freire Paulo, (2004), Op. cit. p. 89

¹⁶² Diseño Curricular Especialidad Formación de formadores. Justificación. Programa Académico CREFAL 2006 – 2007.

pioneros, Bertrand de Jouvenel¹⁶³, el arte (o artesanía) de la conjetura anticipatoria.

La prospectiva no pretende predecir (anunciar algo que sucederá), ni adivinar (descubrir lo futuro por medio de agüeros o sortilegios), ni pronosticar (conocer lo futuro por ciertos indicios), ni profetizar (anunciar las cosas futuras a partir de un don sobrenatural). La prospectiva no debe confundirse con estos términos; es algo distinto, una especulación educada sobre el porvenir, que incluye como propósito una posible mejor comprensión del presente con la ayuda de imágenes sobre el futuro. Busca no lo que será, sino lo que podría ser o desearíamos que fuese.

Todo proceso implica una evaluación constante para un mejoramiento continuo y esto implica riesgos, implica crear escenarios que ayuden a prepararse para el futuro, por eso, la especialidad no puede quedarse estática. El uso de escenarios puede ser visto como una intervención estratégica en la vida de una organización. La intervención está compuesta de dos elementos: el "estímulo", que es el conjunto de escenarios, y la "respuesta" deseada, que es un cambio en la mentalidad, caracterizada, por ejemplo, por un cambio en la dirección o la ejecución de - y compromiso con - nuevas acciones y agendas estratégicas¹⁶⁴.

¹⁶³ Ramírez Jorge, (2002), **Quien teme al porvenir y se refugia en el pasado y el presente, pierde el derecho a la felicidad**, Entrevista con el doctor Antonio Alonso Concheiro, en: Revista *Universidad de Guadalajara*, Dossier, Fruto y Prospectiva, Número 26, Invierno 2002.

¹⁶⁴ Ged, Davis, (2002), **Creando escenarios para el futuro**. Artículo.

b) Próxima década

Dentro de la perspectiva que se vislumbra para la educación en esta próxima década, es un avance gigantesco e incursión de la tecnología¹⁶⁵ en los procesos de enseñanza aprendizaje, un escenario virtual en todos los procesos formativos.

La necesidad de trabajo así como la baja remuneración ha dado lugar a la deserción escolar a lo largo de los años, al subempleo, o incluso a la búsqueda de doble empleo, por tanto el tiempo dedicado al estudio, a la capacitación cada día es menor. Las sanciones por abandono del empleo, así como la disminución de tiempo libre para convivir con la familia, dan pie a buscar estrategias que permitan poder combinar el trabajo con aspectos formativos, de ahí que la tecnología ha abierto posibilidades de responder a estas necesidades a través de la educación en línea, o educación virtual. Así, el estudiante puede acceder al conocimiento o capacitación cuando mejor le convenga, y dedicarle el tiempo que él desee.

Es por esto que para esta década la educación a distancia se implantará en todos los niveles, si bien el docente comenzará a jugar otro rol, donde estará acompañado de apoyos como son el tutor¹⁶⁶, y el asesor tecnológico¹⁶⁷, de manera que ya no será la única autoridad en el aula virtual, sino que navegará en el ciberespacio formando comunidades virtuales de aprendizaje¹⁶⁸, el diseño curricular deberá estar acompañado de un buen

¹⁶⁵ Analítica Consultores, (2006), **México Visión 2030: Prospectiva de Largo Plazo.**

Grupo de Enfoque: Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología 1, p. 13

¹⁶⁶ El Tutor, es la figura de apoyo pedagógico tanto del docente como del estudiante. Ver especificaciones de su rol en el Diseño Curricular de la Especialidad de formación de formadores 2006 – 2007.

¹⁶⁷ El Asesor Tecnológico, es la figura encargada de acompañar al estudiante, docente, tutor para apoyar y asistir en el uso de las tecnologías de información y comunicación, facilitando la integración al proceso educativo a distancia.

¹⁶⁸ Bustos Sánchez Alfonso, et al. (2001), **Primer Foro de Experiencias PAEA** (Programa de Alta Exigencia Académica), s/p.

diseño instruccional, por tanto el asesor tecnológico orientará sobre actividades que favorezcan el e-learning con eficiencia.

Para esta especialidad de formación de formadores, el currículo debe poner énfasis en objetivos y aplicaciones prácticas y no, como actualmente lo hace; en contenidos y especulaciones teórico librecas que no dejan surgir o manifestarse al carácter utilitario, que los adultos esperan y el cual motiva y matiza muy particularmente su accionar. Creemos pues, que el currículum más que un instrumento para transmitir debe ser un instrumento para descubrir, probar y aplicar. Más que normar, orientar y, más que fijar un camino ser como los puntos cardinales¹⁶⁹.

c) Prospectiva desde la EFF

De esta manera la EFF, favorecerá al desarrollo de personal especializado en educación de adultos, teniendo con ello elementos calificados para superar y erradicar el analfabetismo en el país, sobre todo la educación básica para todo mexicano, de esta manera para la próxima década se espera una disminución cuantitativa de personas sin cursar su formación básica. La especialidad a su vez es una respuesta al currículo de la educación no formal que se caracterizará por ser flexible sin estar atada a un programa estipulado por un sistema educativo como lo es la SEP, sino que tendrá validez propia, atenderá los intereses y necesidades reales de la población, por tanto la flexibilidad es un factor imprescindible que se desarrollará por el personal que cursa actualmente la especialidad, y que a su vez influirá de manera considerable los ámbitos de sus instituciones, en toda su jerarquía. De ahí la importancia de apuntalar desde ahora los andamios necesarios para egresar una generación de formadores en competencias profesionales de la EDJA.

¹⁶⁹ Martínez Antonio, Ma. Antonieta Madrigal, (1989), **Diseño de currículos alternativos de educación de adultos**, Conferencia en el Curso Taller sobre diseño de currículos alternativos en EA, del 13 al 17 de noviembre de 1989, CREFAL.

Otro factor que afecta la educación es la globalización a la que día con día nos enfrentamos sin la preparación adecuada, así como los interminables convenios o tratados internacionales, que impulsan al país a una competencia productiva que no se preparó con anticipación, que no se visualizó con prospectiva pero que, aún podemos hacer algo, es por ello que la EFF fortalecerá la formación tecnológica, a fin de formar formadores investigadores autodidactas que se preocupen por su actualización constante. Formadores que se formen en esta dinámica de las TIC's, para que a su vez como cascada, empleen las herramientas tecnológicas al capacitar a los futuros educadores de adultos.

Con la intención de retomar la visión de CONFINTEA que al hablar de la educación de adultos la reconoce de manera integral en sus ámbitos de: educación para el trabajo, igualdad de género, desarrollo sustentable, educación para la democracia, educación para la salud, entre otros y, considerando la fuerte conciencia que ha despertado y que aún falta mucho por hacer respecto al tema ecológico, la educación de los próximos quince años se verterá en proyectos de desarrollo y cuidado del ambiente, estando estos temas dentro del reconocimiento y valoración del “otro”, del “entorno”. En este aspecto la especialidad buscará fomentar competencias en los participantes donde éstos: Se reconocen a sí mismos y al “otro”, como sujetos con potencial para mejorar su calidad de vida, a través de un proceso formativo humano, que respeta la vida en todas sus dimensiones (flora, fauna, cosmos)¹⁷⁰.

Esto se logrará con ampliar las visiones de aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un proceso continuo y más amplio basado en la comunidad,

¹⁷⁰ CREFAL, Diseño Curricular de la especialidad de formación de formadores 2006 – 2007.

donde la presencia de estudiantes activos/as es esencial para la participación e inclusión.

Para lograr hacer realidad esta prospectiva educativa no estamos haciendo lo suficiente, sin embargo nombrar las cosas es el primer paso para convertirlas en realidad. Nuestro lenguaje es aún mudo de imágenes alternativas de futuro, de proyectos de país en competencia, precisamente por faltar una visión prospectiva que anticipe el futuro, que lo visualice y vaya en pro de su realización cuando esta sea positiva o bien emplee los medios necesarios para corregirla cuando la visión sea negativa. Octavio Paz escribió que *los pueblos se conocen no sólo por su historia, sino también por sus proyectos*¹⁷¹. Ya desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 consideró, entre sus líneas de acción para ampliar y diversificar las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior, equilibrar la cobertura geográfica y atender áreas de interés para el desarrollo del país apoyando proyectos que busquen la ampliación de la matrícula en programas educativos de presencia parcial, no presenciales y de educación a distancia que permitan ampliar y diversificar la oferta en zonas de baja población en las que no se justifique la creación de una IES¹⁷² y para atender a jóvenes y adultos imposibilitados de formarse en modalidades escolarizadas¹⁷³.

México, los estados de la república, los municipios, las empresas, los sindicatos, las organizaciones no gubernamentales debían pensar con mucha más frecuencia, rigor y dedicación en sus futuros posibles y deseables. Quien teme y desdeña al porvenir y se refugia sólo en el pasado y el presente, pierde el derecho a la felicidad¹⁷⁴. Si renunciamos a imaginar, y

¹⁷¹ Ramírez Jorge, (2002), Op. cit., s/p.

¹⁷² IES, entiéndase por Institución de Educación Superior

¹⁷³ SEP, (2001), **Programa Nacional de Educación**, p. 201.

¹⁷⁴ Ramírez Jorge, (2002), Op, cit. s/p.

por tanto a construir nuestro futuro, alguien más terminará por imponernos el que mejor convenga al suyo, por tanto está la buena noticia de la puesta en marcha de un nuevo diseño en la Especialidad de Formación de Formadores.

CAPITULO III

PROPUESTA DE REDISEÑO PARA LA ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN DE FORMADORES.



*La propuesta manifiesta un propósito educativo
para la actuación social,
en el que la persona se reconoce y es reconocida
como miembro y actor social de su comunidad.*

- Anónimo.

CAPÍTULO III

Propuesta de rediseño para la especialidad en formación de formadores para jóvenes y adultos.

3.1. Modelos de propuestas curriculares.

Algunas de las definiciones de currículum nos señalan el origen o enfoque empleado en el diseño curricular, recordemos lo ya mencionado, que para Kearney y Cook¹⁷⁵ *El currículum son todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela.* Este concepto implica claramente que es competencia de la escolarización el proporcionar experiencias que dé como resultado el aprendizaje. Por su parte Johnson¹⁷⁶, define el currículum como *una serie estructurada de resultados de aprendizaje proyectados.* Según este punto de vista, el currículum es prescriptivo, adelanta los resultados de la educación, tiene que ver con los fines y no con los medios de la educación. Está en concordancia con la noción simplista de que la escuela tiene que promocionar el máximo crecimiento individual en los dominios: cognitivo, afectivo y psicomotriz.

En cambio Dewey¹⁷⁷ y el movimiento progresista, le dan un giro a la teoría curricular, a través del cambio que vino a gestar desde el currículo de ser orientado a las asignaturas a otro centrado en el niño, consecuencia de este cambio fue que la psicología se convirtió en la base de la construcción curricular y de las teorías de instrucción. Así que la definición de currículum empezó a centrarse en el desarrollo del niño y no en la reproducción de la sociedad.

¹⁷⁵ Kemis, Estephen, (1989), Op. cit. p. 26

¹⁷⁶ Ídem

¹⁷⁷ Ministerio de Educación del Perú, (2004), Capítulo II: **Investigar para innovar**, p. 5

Es en base a la concepción de educación como se perfila el esbozo de la propuesta curricular, de ahí que existen múltiples propuestas que a continuación se enuncian sólo algunas con la finalidad de optar por la propuesta que mejor se adecue a lo anhelado en el rediseño de la especialidad:

a) Propuesta curricular de Tyler:

Ralph Tyler¹⁷⁸ afirma que para elaborar el currículo es necesario responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Como vemos, son preguntas orientadoras del diseño, que permiten vislumbrar en forma general un bosquejo del diseño, para irlo afinando con sus respectivos componentes ya anunciados en capítulos anteriores.

De acuerdo con Tyler¹⁷⁹, los objetivos educativos se deben transformar en criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar los exámenes.

En resumen su propuesta se guía por los siguientes criterios:

1. Selección de objetivos considerando las necesidades psicológicas de los individuos hasta los problemas de la vida actual.
2. Se seleccionan las actividades que permitan, con mayor probabilidad, alcanzar los fines del aprendizaje. Estas

¹⁷⁸ Díaz Barriga Frida, et al, (1993), Op. cit. p. 29

¹⁷⁹ Ídem.

actividades deben producir experiencias de aprendizaje.

3. Se organizan las experiencias del aprendizaje en base a continuidad, secuencia e integración. Los principios organizadores pueden ser asignaturas, temas amplios o combinación entre ellos, considerando: niveles altos, intermedios y bajos.
4. Se elabora la planeación.
5. Se contempla la evaluación de las actividades del aprendizaje para determinar si se alcanzan los objetivos pretendidos y precisar los aciertos y los errores del plan.

b) Propuesta curricular de Jonson¹⁸⁰.

El currículo lo entiende como una serie de resultados del aprendizaje, previamente estructurados e intencionales, en relación con diversas áreas de contenidos. Dentro de los aspectos generales de esta propuesta encontramos:

1. Selección de resultados que se esperan del aprendizaje, dichos resultados se obtienen de la misma cultura, pudiendo ser disciplinaria o no disciplinaria.
2. Relación taxonómica de los contenidos culturales por analizar.
3. Especificación de las actividades que se efectuarán dentro de la interacción del agente de enseñanza y los estudiantes.
4. Fase de evaluación.
5. Cuadro comparativo entre los planes de enseñanza y los profesionales que emplean un mismo plan.

c) Propuesta curricular de Villareal¹⁸¹.

Este autor considera que su propuesta es útil en el diseño de planes y

¹⁸⁰ Íbidem, p. 30 y ss.

¹⁸¹ Íbidem, p. 31

programas de estudio para nivel superior, en relación con el sistema productivo del país.

Los pasos a seguir para diseñar el modelo, se resumen en:

1. Definir el problema, es decir, el sistema formal que se va a diseñar. (contenidos académicos y metodologías educativas, en base a las necesidades de la comunidad).
2. Asumir un marco teórico.(modelo y metodología basada en el binomio: necesidad del país – carreras necesarias por periodos definidos)
3. Definir la estructura del sistema, con base en la teoría asumida:
 - Diseño de la red secuencial y los modelos particulares (actividades, grupos de participación, submodelos de trabajo, etc.).
 - Elaboración de matrices de investigación de las necesidades del país.
 - Definición del perfil de las carreras seleccionadas.
 - Determinación de los requerimientos curriculares de apoyo.
 - Distribución de los contenidos académicos en áreas de asignatura y cursos.
 - Definición de los objetivos académicos por asignaturas y cursos.
 - Diseño de proyectos pedagógicos para las asignaturas y los cursos
 - Diseño de los programas de las asignaturas y cursos.
 - Distribución de áreas académicas, asignaturas y cursos dentro de los planes de estudio.

d) Propuesta curricular de Arnaz¹⁸².

Este autor propone lo siguiente:

1. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:
 - Formulación de objetivos curriculares: considerando las necesidades, características del alumno al ingresar, la elaboración de un perfil de egresado y la delimitación de objetivos curriculares.
 - Elaboración del plan de estudios: selección de contenidos, objetivos particulares, estructura del plan de estudio de acuerdo con los módulos.
2. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:
 - Entrenamiento de profesores
 - Elaboración de las formas de evaluación pertinente.
 - Selección y evaluación de recursos didácticos.
 - Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones físicas o la adquisición de las necesarias.
3. Aplicación del currículo.
4. Evaluación del currículo.

e) Propuesta curricular de Acuña, Vega, Lagarde y Angulo¹⁸³.

1. Análisis y estudio de una realidad educativa como social.
2. Diagnóstico y pronóstico de la situación social, de manera específica de las necesidades.

¹⁸² Íbidem, p. 36 - 37

¹⁸³ Íbidem, p. 37

3. Planteamiento de propuesta curricular que abarca. Selección y determinación de un marco teórico, diseño de programas y planes de estudio, y elaboración de recursos didácticos.
4. Evaluación tanto interna como externa de la propuesta curricular.

f) Propuesta para el diseño de planes de estudio de Glazman y De Ibarrola¹⁸⁴.

Esta propuesta está dirigida al diseño de planes de estudio, pero, comparte muchos de los elementos del diseño curricular en sentido general:

1. Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
2. Operacionalización de los objetivos generales. Incluye dos sub etapas:
 - Desglosamiento de los objetivos generales en objetivos específicos, éstos constituyen el nivel último del plan de estudios.
 - Agrupación de los objetivos específicos en conjuntos, los cuales constituirán los objetivos intermedios del aprendizaje. Estos objetivos son los propios cursos.
3. Estructuración de los objetivos intermedios. Incluye lo siguiente:
 - Jerarquización de los objetivos intermedios.
 - Ordenamiento de los objetivos intermedios.
 - Determinación de metas de capacitación gradual.

¹⁸⁴ Íbidem, p. 35

4. Evaluación del plan de estudios:

- Evaluación del plan vigente.
- Evaluación del proceso de diseño.
- Evaluación del nuevo plan.

Las propuestas antes enunciadas cuentan con elementos comunes. Algunas incluyen aspectos que otras ignoran o bien, nombran a los componentes curriculares en base a los fines educativos. Todas incluyen la importancia de fijar objetivos, contenidos, actividades, y el proceso de evaluación.

La Especialidad de formación de formadores cuenta con un diseño que ha sido sometido a una evaluación cuyos resultados se mostraron en el capítulo anterior. Considerando las derivaciones de la evaluación, así como las sugerencias emitidas. Se presenta la propuesta de reformar algunos aspectos de los contenidos, así como enriquecerlo con un enfoque, modelo educativo, a fin de adecuarlo a un determinado público, como es el descrito en los capítulos anteriores.

Analizando las diversas propuestas, se contempla la de Arnaz como un modelo completo, descriptivo y, que se adapta al ideal de calidad que desea implantar CREFAL dentro del programa académico para todas las acciones educativas, que es evaluar los procesos en forma integral. A continuación se presenta la propuesta de reforma curricular al Plan de la especialidad de formación de formadores.

3.2. Cuadro de referencia a los cambios en el diseño curricular.

CONTENIDO – MODULAR	REFORMA	JUSTIFICACIÓN
<p>CURSO INTRODUCTORIO.- El ambiente y proceso de educación a distancia, a través del campus virtual del CREFAL.</p>	<p>Curso Obligatorio también para todos los docentes, incluyendo los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edición de recursos y actividades en el aula. - Manejo de registro de calificaciones en el aula. 	<p>De Acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo, el objetivo 9, en relación a elevar la calidad educativa, en la estrategia 9.2 Señala la importancia de: <i>Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles</i>¹⁸⁵.</p> <p>Además, de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación de la</p>

¹⁸⁵ Gobierno de la República Mexicana, (2007), **Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012**, p. 183

		especialidad, se constató la importancia de la capacitación docente en la tecnología para hacer uso de las herramientas que brinda la plataforma, así como para mejorar su desempeño en el módulo respectivo.
MÓDULO I.- La implicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Actividades: + Se integra el foro de discusión. + Se integran lecturas de análisis. + Se integra el recurso de “lección” que incluye cuestionarios, opciones múltiples, etc., que permiten sintetizar ideas.	Las actividades deben generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes ¹⁸⁶ , cuando el docente a cargo sólo alude a la recepción de un trabajo, evita el compartir en comunidad. Como respuesta a la evaluación, en este módulo de integran las actividades mencionadas en el recuadro contiguo.

¹⁸⁶ Arnaz, José, (2004), Op.c Cit. P. 43

<p>MÓDULO II.- La práctica educativa en su contexto</p>		<p>Este módulo al ser presencial, facilitó el empleo de diversas dinámicas y actividades que hicieron del módulo un ambiente propicio de aprendizaje.</p>
<p>MÓDULO III.- Sistematización de la práctica educativa</p>		<p>El diseño de este módulo facilitó la comprensión del contenido a través de un ejercicio práctico, que es algo eficiente del bosquejo, ya que permite ir poniendo en práctica la teoría misma. Además de ser el contenido, un tema muy solicitado y adecuado por todo educador.</p> <p>Otro aspecto que favoreció es el apoyo del docente, el cual tiene amplia experiencia en el contenido, como en el empleo de la tecnología, amén de su constante preparación,</p>

		por tanto fue uno de los módulos apreciados para llevar a la práctica lo aquí aprendido.
<p>MÓDULO IV.- La construcción del sujeto desde los paradigmas psicopedagógicos, hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia.</p> <p>Docente: Lic. Tajin Villagómez.</p> <p>Objetivo: Permitir que los participantes reflexionen sobre cómo cada propuesta o corriente pedagógica centra su atención en distintos aspectos formativos, con las consecuencias que ello tiene para la conformación de los sujetos, tanto individual como colectivamente.</p>	<p>Docente: Cambio del docente Dr- Ernesto Rodríguez.</p> <p>Objetivo: Al término del curso el alumno será capaz de valorar al "Otro" y así mismo, como un ser complejo con defectos y virtudes, influenciado por un contexto social, individual, a través del análisis de los paradigmas pedagógicos que</p>	<p>En realidad la dificultad en este módulo fue que el docente no contempló todo el contenido planteado en el diseño, sólo se evocó a un aspecto. Y es por ello que no se alcanzó a cubrir el objetivo modular.</p> <p>Así mismo otra característica del docente, fue la ausencia durante el proceso, sin despejar dudas, inquietudes y comentarios de los participantes.</p> <p>La coherencia en los componentes del módulo debe producir el logro de la secuencia del diseño de</p>

<p>Actividades: Lecturas. Un foro de discusión.</p> <p>Contenidos: 1. La cuestión del sujeto en el eje modernidad – postmodernidad 2. Movimientos sociales y cultura política democrática 3. La encuesta sobre cultura política y prácticas ciudadanas</p>	<p>afectan las personalidades, a fin de considerar la inclusión de la ética dentro de su quehacer docente y en su forma de vida.</p> <p>Actividades: Lecturas de reflexión y análisis. Integrando foros de debate, esquemas comparativos, planteamiento de situaciones problemáticas.</p> <p>Contenidos 1.Las corrientes pedagógicas 2. La resignificación del sujeto individual y colectivo en contextos de cambio. “El otro” como sujeto de aprendizaje Problematización</p>	<p>contenidos. Los cambios que experimente el currículo al ser aplicado, deben ser efectuados bajo control¹⁸⁷.</p> <p>Al integrar otros módulos, se diseñó el objetivo con particularidad en los aspectos pedagógicos y en la ética profesional como formadores.</p> <p>Esto se respalda en la misma estrategia antes mencionada del plan de desarrollo que busca el <i>fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo.</i></p>
--	--	---

¹⁸⁷ Arnaz José, (2004), Op. cit. P.12

	<p>del contexto actual de homogenización, existencia de relaciones asimétricas, nuevos sistemas de socialización e interdependencia de lo local y lo global.</p> <p>3. Retos de la educación ante la globalidad, la interculturalidad y el medio ambiente.</p> <p>La cuestión del sujeto en el eje modernidad – postmodernidad</p> <p>La educación intercultural para todos</p> <p>Metodologías participativas para la inclusión y comunicación en redes de intercambio y cooperación.</p> <p>4. Elementos de una educación moral y la</p>	
--	--	--

	<p>práctica educativa cotidiana.</p> <p>5. La ética en la educación, el formador como ejemplo de vida.</p>	
	<p>MÓDULO V.- El desarrollo del liderazgo como medio infalible dentro de las Comunidades de aprendizaje</p>	<p>Este módulo se integró al diseño, debido a la solicitud de los participantes que manifestaron la ausencia de contenidos de esta índole¹⁸⁸.</p> <p>El tema de interculturalidad, así como de liderazgo nos remite al reconocimiento de que vivimos en un mundo cada vez más complejo, y donde el rol del formador permite la inserción de los formandos en situaciones culturales contextualizadas con</p>

¹⁸⁸ Ver anexo 3, en preguntas generales, la número

		<p>aspectos de índole política, social, cultural, económica¹⁸⁹, que requieren de la reinención de las sociedades, en el sentido de hacerlas más humanas.</p>
<p>MÓDULO VI.- La construcción de las Comunidades de aprendizajes.</p>		<p>La relación entre las interacciones sociales y el desarrollo cognoscitivo constituye un tema que Voigotsky expone ampliamente en sus escritos, donde enfatiza la importancia del lenguaje, del trabajo colaborativo, para favorecer el desarrollo cognitivo¹⁹⁰. El diseño de este módulo se elaboró haciendo una integración entre teoría y práctica. Por lo cual, este módulo tuvo una aceptación increíble, además la calidad de la</p>

¹⁸⁹ Freire, Pablo (2004) Op. Cit., p. 50

¹⁹⁰ Ivic, Ivan, (1994), **Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934)**, en revista trimestral de educación comparada, Paris, UNESCO, vol XXIV, n° 3 – 4, año 1994, pp. 773 – 799.

		<p>docente como persona, su dedicación hacia los estudiantes, haciendo de la tecnología realmente un medio de comunicación.</p> <p>Un factor importante es la calidad profesional con que cuenta la docente, amplia experiencia en el tema en cuestión y un diseño instruccional excelente.</p>
<p>MÓDULO VII.- Elementos estructurales de los Modelos Educativos de formación de formadores.</p>	<p>Actividades. Se ampliaron los foros de discusión, se hizo una selección de actividades eliminando el exceso, pero conservando la creatividad, se hizo selección de lecturas eliminando el exceso en lecturas complementarias, para evitar la magnitud del aula.</p>	<p>Para el diseño de actividades es importante considerar: al estudiante, el contexto, el objetivo, el tiempo, los materiales con se cuenta¹⁹¹, entre otros.</p> <p>En este módulo, de acuerdo a la observación, se diseñaron actividades en exceso, lo que</p>

¹⁹¹ Peré Marqués Graells, (2001), **Diseño de intervenciones educativas.**

		<p>produjo que en cierto momento se perdían los estudiantes en la elaboración de las actividades (con plastilina, etc.), en cómo subirla al aula, que en la reflexión que debía arrojar dicha experiencia, de ahí que se solicitó el rediseño de las actividades que puedan contemplar lo anterior mencionado.</p>
<p>MÓDULO VIII.- La evaluación en los procesos de formación de formadores.</p>	<p>Docente: Se cambiará a la docente Adelina Castañeda, por la docente Beatriz Azarcoya.</p> <p>Actividades. Se aumentó la bibliografía a fin de ampliar la información, se incluyeron foros de discusión, el recurso de "lección" que incluye cuestionarios,</p>	<p>La falla detectada en la docente, fue el considerar actividades amplias para un periodo corto de estudio, así mismo, faltó claridad en el diseño de las actividades a desarrollar, lo que producir confusión en los participantes, quienes al exponer sus dudas, recibían las mismas instrucciones incomprensibles. Cabe mencionar que para la</p>

	<p>opción múltiple, etc., favoreciendo la síntesis de información.</p>	<p>docente, fue su primera experiencia como docente en línea.</p> <p>Dentro de las actividades no olvidemos que éstas con una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos¹⁹², por tanto deben incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción observación, investigación, análisis, discusión, etc.</p>
--	--	--

3.3. Propuesta de rediseño de la especialidad en formación de formadores para jóvenes y adultos.

a) El currículum

Para el CREFAL, el currículum es una oportunidad de brindar un espacio de reflexión ante la invasión de la globalización, donde el cúmulo de información evade el análisis, es un espacio donde el “otro” encuentra

¹⁹² Morán, Porfirio (1986), Op. Cit, p. 194

cabida, donde los marginados son acogidos, y donde se apuesta por la educación de jóvenes y adultos, mas no como mera transmisión de información, sino como una formación holística, integral, completa, sobre todo que repercute e influye en la vida cotidiana de éstos, transformándola en bienestar y superación.

Es por esto que define al currículo, como el engranaje entre cultura, experiencia didáctica, contexto individual, social, nacional, económico, político, centrado en el ser humano con toda la riqueza de los conocimientos previos y el potencial por desarrollar aprendizajes significativos para la vida cotidiana y futura de jóvenes y adultos.

Si bien existen diversos autores que nos presentan esquemas a desarrollar para el diseño curricular, se decidió por seguir las orientaciones respecto a los componentes del currículum que Arnaz¹⁹³ expone: objetivos curriculares (propósitos educativos generales), cartas descriptivas (guías de los cursos), plan de estudios (conjunto de contenidos seleccionados) y sistema de evaluación (es la organización adoptada, que regula); aludiendo en que si bien el currículo es un sistema, en cuanto que es un todo organizado, los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo currículum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tratándose de una reforma de un diseño ya elaborado, podemos decir que los cambios serán mínimos, pero son los necesarios para mejorar la calidad en el desarrollo

¹⁹³ Arnaz José, (2004), **La planeación curricular**, p.15

Datos Generales:

NOMBRE:

Antes	Reforma
Especialidad de formación de formadores.	Especialidad de formación de formadores de jóvenes y adultos.

NIVEL: Especialización.

MODALIDAD:

Antes	Reforma
Mixta: a distancia con dos momentos presenciales.	Mixta: en línea con dos momentos presenciales: el Módulo uno y al final de la especialidad.

DURACIÓN DEL CICLO: 280 horas: 64 presenciales y 216 a distancia, aproximadamente dos cuatrimestres.

INSTITUCIÓN QUE LO OFERTA: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

DIRECCIÓN: Av. Lázaro Cárdenas No. 525, Col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán.

MISIÓN INSTITUCIONAL¹⁹⁴:

Desde su fundación, el CREFAL tiene como misión, realizar acciones de cooperación en la región para la formación de educadores, la producción y difusión de conocimiento y el diseño de materiales, modelos y metodologías relativos a la educación de jóvenes y adultos, con el fin de promover una educación sin exclusiones, así como fomentar entre los países cooperantes el

¹⁹⁴ Cfr. Folleto institucional del Centro

intercambio de resultados de investigación, documentación y formación de recursos humanos por medio de planes regionales y subregionales de cooperación, e integrar los avances obtenidos en los países de América Latina y el Caribe

VISIÓN INSTITUCIONAL¹⁹⁵:

El CREFAL busca responder con calidad y pertinencia a los desafíos actuales que enfrenta la educación de personas jóvenes y adultas. Con esta visión recupera su vasta experiencia e integra las temáticas emergentes en el campo (derechos humanos, género, migración y medio ambiente, entre otras) para contribuir a la formación de sujetos capaces de crear alternativas que modifiquen las relaciones de las personas con el trabajo, con la vida, con los otros y con el poder. De esta manera, la educación de jóvenes y adultos ayudará a construir los consensos necesarios para una transición efectiva a la democracia y la justicia social.

Enfoque

La Formación de Formadores constituye una tarea primordial en la consolidación de propuestas educativas en América Latina, en virtud de la existencia de múltiples y diversos procesos educativos promovidos en la región, tanto en espacios formales como no formales. Abrir un espacio de reflexión sobre la formación de formadores es esencial, pero ello implica presentar una propuesta de formación de formadores que permita a los participantes desarrollar una práctica que sea:

Democrática en tanto se reconoce como una construcción teórica y práctica participativa y en el marco de respeto a la dinámica de los sujetos en el pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos. La factibilidad de cursarse en línea promueve la posibilidad de estar dentro del proceso

¹⁹⁵ Ídem.

formativo en forma constante, plasmando su reflexión y análisis de forma sincrónica y asincrónica.

Equitativa, por cuanto implica desarrollar procesos que permitan al educador reflexionar su práctica con conciencia de los saberes y proposiciones, desarrollando capacidades pedagógicas en la diferencia de género, generacional, cultural y étnica, en un marco ético y político de problematización respecto de la exclusión, de la desigualdad y de las relaciones asimétricas existentes en los entornos inmediatos y mediatos en los que se desenvuelven los educandos y educadores.

Reflexiva, por cuanto implica desarrollar procesos que permitan al formador/a revisar su práctica educativa con una conciencia ética y política en cuanto supone un situarse de modo personal y colectivo respecto de la realidad histórica, una conciencia de las consecuencias sociales de su actuación en la vida de las personas con quienes trabaja de modo directo, y una comprensión del carácter problemático de la experiencia educativa, que se distancia de aquella visión eficientista del sujeto docente que reduce la experiencia educativa a una realidad técnica, alejada de la complejidad cultural, epistemológica y ética de la enseñanza - aprendizaje.

Crítica, en la medida en que favorece el análisis de los distintos procesos formativos pero, sobre todo, del propio proceso vivido durante el desarrollo de la especialidad: analizar los contenidos, las estrategias de enseñanza - aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la dinámica generada tanto en las sesiones presenciales como en los foros y asesorías a distancia, es fundamental en la propuesta que se presenta.

En esta perspectiva crítico reflexiva es pertinente aportar en la provocación de ese ejercicio de pensamiento, de ese rol de los sujetos en este acto de

pensar sus practicas de enseñanza a educadores y entre educadores, y construir así una comunidad de pensamiento, no para convertir algo homogéneo la diversidad sino para saborear la experiencia - propia y contigua - de formar las redes de aprendizaje entre educadores/as.

Interactiva: en cuanto favorece la constitución y fortalecimiento de redes de aprendizaje de los formadores que como individuos y colectivos reflexionan, dialogan, debaten y proponen estrategias, enfoques, metodologías, en torno a la construcción de comunidades pedagógicas creativas e innovadoras.

De respeto a la diversidad en cuanto reconoce la diversidad cultural existente tanto entre los países de América Latina, como al interior de los mismos, pero sin perder de vista las semejanzas que nos permiten pensamos como latinoamericanos. En este sentido, propiciar un dialogo intercultural es tarea fundamental para el buen desarrollo de la propuesta.

Pensar a América Latina nos lleva a reconocer la diversidad de culturas indígenas y de afro-descendientes de la región (conformadas por personas y pueblos con distintas cosmovisiones y lenguas) así como a no olvidar que la población mestiza no es homogénea en su constitución: encontramos en los distintos países y zonas del continente mezclas culturales de pueblos de raza blanca y negra, indígena y blanca, negra e indígena, etc., la diversidad también es mestiza.

b) Objetivos Curriculares.

La primera tarea para la elaboración curricular es formular los objetivos curriculares, para ello se incluyen y efectuaron cuatro sub-tareas. Estas sub

tareas las enuncia Arnaz¹⁹⁶ dentro del esquema que pretendemos seguir, pero a la vez, son igualmente anunciadas por el Modelo de Tyler¹⁹⁷:

a) *Precisar las necesidades que se atenderán.*

Para poder precisar estas necesidades es primordial conocer el contexto o entorno sobre el cual se gestará el currículo, de ahí la importancia de:

- a. Identificar los propósitos del sistema y del supra-sistema
- b. Seleccionar las necesidades que se atenderán

Los propósitos de una institución educativa (un sistema, que por ahora será el CREFAL) y del grupo de instituciones del cual forma parte (suprasistema, que es la SEP) tienen un origen inmediato en la legislación.

El artículo tercero constitucional y la Ley federal de Educación, son los preceptos jurídicos fundamentales que norman todo el sistema educativo nacional, por ello este currículo responde a las necesidades y lineamientos marcados por estas Normas:

Del Artículo 3º Constitucional encontramos que: *“todo individuo tiene derecho a recibir educación”*, de ahí que el currículo trata de proporcionar esa educación continúa a través de la especialidad que ofertará para este 2007. Más adelante continúa diciendo: *“La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano... El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchara contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”*¹⁹⁸. En este sentido la especialidad considera importante favorecer esta formación holística y flexible en el educando, a fin de que él tome conciencia de su formación y

¹⁹⁶ Arnaz, José, (2004), Op. cit. P. 18

¹⁹⁷ Sacristán G. et al, (1998), **Comprender y transformar la enseñanza**, p. 255

¹⁹⁸ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3º

de su rol como educador, y se logre así, erradicar la discriminación y servilismo que invade en los jóvenes y adultos que no han recibido educación.

Otro aspecto importante del artículo tercero es su preocupación por “*contribuir a la mejor convivencia humana*”, siendo este un factor importante para CREFAL, en cuanto a su preocupación por desarrollar una educación humanista, que considere al “Otro”, lo respete y valore, para que a su vez él lo haga con su entorno. Y por último, lo que da lugar a poder ofertar y reformar este currículo es la apertura que ejerce la Constitución cuando expresa que: “*Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a si mismas; realizaran sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinaran sus planes y programas; fijaran los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administraran su patrimonio*”¹⁹⁹.

Por su parte, la Ley General de Educación especifica que las funciones educativas del Estado es impartir planes y programas que fomenten la cultura, entre otros, así como en el Capítulo IV, referido a Planes y Programas de Estudio, en su Artículo 45, establece que: “El contenido de la educación se definirá en los planes y programas, los cuales se formularán con miras a que el educando:

- I.- Desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción;
- II.- Reciba armónicamente los conocimientos teóricos y prácticos de la

¹⁹⁹ Ídem.

educación;

III.- Adquiera visión de lo general y de lo particular;

IV.- Ejercite la reflexión crítica;

V.- Acreciente su aptitud de actualizar y mejorar los conocimientos; y

VI.- Se capacite para el trabajo socialmente útil.

Y en el Artículo 46.- En los planes y programas se establecerán los objetivos específicos del aprendizaje; se sugerirán los métodos y actividades para alcanzarlos, y se establecerán los procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos”.

En cuanto a las necesidades o intereses del CREFAL, como ya se había enunciado anteriormente, este centro fue fundado en el seno de la UNESCO por un grupo de educadores que se propuso realizar acciones de cooperación para desarrollar una nueva educación que consiguiera, para los sectores más desprotegidos de la población, aprendizajes fundamentales para la vida en torno a los campos de la salud, la economía, la convivencia, la recreación de las identidades y las culturas, los aprendizajes básicos, la participación ciudadana y el desarrollo local sustentable²⁰⁰, por eso la especialidad de formación de formadores integra contenidos amplios que integren estos aspectos que señalan el giro del CREFAL.

Por tanto como vemos, una necesidad imperante en nuestro País e Internacional, es la de proporcionar programas educativos en pro de la educación y del progreso, siendo ésta una de las finalidades de la especialidad que oferta el CREFAL.

b) Caracterizar al alumno insumo.

Esta especialidad se diseña para asesores, tutores, instructores, educadores o

²⁰⁰ Cfr. Convenio Institucional de Creación 1990.

persona con experiencia en el campo de la educación de jóvenes y adultos, cuya práctica cotidiana, le dé herramientas de análisis.

El estudiante de la especialidad deberá:

- 4 Contar con experiencia en el campo formativo de jóvenes y adultos.
- 5 Contar con habilidades personales para el estudio independiente
 - § Auto dirección
 - § Autonomía
 - § Autorregulación
 - § Motivación
- 1 Decidido a aprender y participar activamente en su propio aprendizaje
- 2 Dispuesto a trabajar en equipo
- 3 Tener capacidad para la toma de decisiones
- 4 Aprovechar al máximo las capacidades y conocimientos del docente
- 5 Disposición para el uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación
- 6 Organizar efectivamente sus actividades de aprendizaje en el marco de su contexto social y sus responsabilidades cotidianas.
- 7 Contar con tiempo suficiente para la lectura, análisis, elaboración de insumos, aplicación y desarrollo de trabajo de campo.

c) Elaborar el perfil del egresado.

El egresado de la especialidad, desarrollará las siguientes competencias como formador:

Cognitivas

- 1 Dimensiona el papel de las nuevas tecnologías en la sociedad contemporánea con perspectiva educativa
- 2 Identifica la corriente pedagógica que sustenta su práctica a través

del análisis de los elementos que la fundamentan.

- 3 Identifica el perfil del sujeto individual y colectivo de su práctica en el marco de contextos de cambio.
- 4 Conoce los elementos necesarios para identificar las necesidades en busca de un diagnóstico real de su contexto.

En habilidades

- 1 Resignifica la experiencia y la práctica propia y del otro en los diversos contextos educativos.
- 2 Interpreta y aplica los elementos teóricos metodológicos de la sistematización para mejorar su práctica educativa.
- 3 Emplea la argumentación y el razonamiento para promover diversas soluciones ante la problemática educativa con que se enfrenta.
- 4 Elabora propuestas de modelos de formación para jóvenes y adultos.
- 5 Elabora propuestas formativas para la construcción de comunidades de aprendizaje en su ámbito laboral.
- 6 Coordina los procesos formativos en pro de la integración de comunidades de aprendizaje.

Actitudinales

- 1 Comparte procesos reflexivos-críticos con su equipo de trabajo en vistas a eficientizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2 Se reconoce a sí mismo y al “otro”, como un sujeto con potencial para mejorar su calidad de vida, a través de un proceso formativo humano, que respeta la vida en todas sus dimensiones (flora, fauna, cosmos).
- 3 Participa respetando las diferencias en la propuesta de un trabajo colegiado, cooperativo

d) Definir los objetivos curriculares

Los objetivos curriculares, deben ser redactados en términos que impliquen la manifestación de la conducta concretándola en un producto del aprendizaje, realizado por lo alumnos y no por el docente²⁰¹, es decir, como objetivos de aprendizaje que deberá producirse mediante el proceso concreto de enseñanza – aprendizaje.

Los objetivos se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su logro y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo²⁰².

Por ello para la Especialidad de Formación de Formadores se pretende para esta oferta:

Objetivo General:

Antes	Reforma
Proponer lineamientos y orientaciones para diseñar un plan de formación de formadores sobre la base de los contenidos aprendidos, a partir del diálogo y el debate en los equipos de trabajo de la especialidad y en la perspectiva de impulsar comunidades de aprendizaje.	Favorecer la formación continua del sujeto formador en la reconstrucción de la práctica educativa, a través del análisis sobre las corrientes psicopedagógicas, enfoques, metodologías que se aplican en el marco de la realidad y prospectiva educativa, a fin de al término de la especialidad obtenga la capacidad de diseñar propuestas alternativas que permitan construir comunidades de aprendizaje comprometidas con su entorno, sin exclusiones.

²⁰¹ Pansa Margarita, et al, (1986), Op. cit., p. 28

²⁰² Morán Porfirio, (1986), Op. cit., p. 186

Esta reforma trata de especificar, en sentido amplio, la intencionalidad de la especialidad de acuerdo a la sugerencia de Porfirio Morán²⁰³: *explicitar en forma clara los aprendizajes que se pretenden promover*. Además se pensó en reformar el objetivo, debido a buscar la forma de facilitar la evaluación del mismo, recordando que el objetivo ha de procurarse diseñarse de forma tal que sea posible decidir si se ha alcanzado o no²⁰⁴. En relación a buscar la precisión de lo que se pretende se delimitan en los siguientes objetivos específicos:

Objetivos Específicos

- 1 Conocer los fundamentos teóricos de la educación a distancia
- 2 Reconocer la dimensión individual y colectiva de la práctica educativa
- 3 Realizar una sistematización de su práctica educativa.
- 4 Resignificar al sujeto individual y colectivo en contextos de cambio.
- 5 Asimilar las competencias del formador líder.
- 6 Saber caracterizar los elementos estructurales de los Modelos Educativos de formación de formadores.
- 7 Construir comunidades de aprendizaje
- 8 Reconocer la evaluación como una oportunidad de crecimiento y mejora.

Con esto comprobamos que la función de los objetivos curriculares es, la de orientar, guiar y normar las actividades que conforman un proceso concreto de enseñanza aprendizaje.

²⁰³ Íbidem. p. 187

²⁰⁴ Arnaz José, (2004), Op. cit., p. 27

c) Plan de estudios.

Un plan de estudios sirve para informar a educandos, profesores, administradores y padres de familia acerca de aquello sobre lo que han de aprender durante el proceso los educandos, así como el orden que se deberá seguir²⁰⁵, por tanto, una vez que se cuenta con los objetivos del plan, se procede a la elaboración y distribución de los contenidos curriculares, entendiendo el término “contenido” como todo aquello que puede ser objetivo de aprendizaje: conocimiento, actitudes, habilidades, etc.

Para el Desarrollo de la Especialidad de distribuyó en ocho módulos con un curso introductorio que sirve para ambientar a los educandos en la Plataforma Virtual del CREFAL. Se adopta este modelo por la aportación que hace de integrar las actividades de ciencia, investigación y servicio, rompiendo así la separación de la educación con la comunidad social, es decir, vincula la teoría y la práctica. Este enfoque replantea, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia. Además propone una estrategia pedagógica interdisciplinaria²⁰⁶.

Los módulos se pueden diseñar con un enfoque integrado y concebirlos como unidades globales que integren de modo coherente conocimientos de diferentes campos disciplinares, organizando los contenidos sobre la base de, por ejemplo, núcleos temáticos, estudios de casos, situaciones problemáticas o de relevancia social. También pueden concebirse como una estrategia de programación, organización y evaluación de los contenidos, entendidos en sentido amplio, referidos a un área o asignatura en particular.

²⁰⁵ Ídem.

²⁰⁶ Morán Porfirio, (1986). Op. Cit. p. 150

En su libro “El Curriculum, una reflexión sobre la práctica”²⁰⁷ Gimeno Sacristán plantea una serie de razones por las cuales vale la pena optar por una opción modular. Aquí las transcribimos porque entendemos que pueden servir de orientación en la selección y secuenciación de contenidos para la elaboración de un módulo.

a.- Facilita la motivación del alumno que puede apreciar los contenidos con mayor coherencia al verlos relacionados con determinados núcleos de conocimientos.

b.- El módulo permite establecer relaciones entre contenidos diversos que se podrían conectar más difícilmente si el mismo profesor los tratase en diferentes momentos, o distintos profesores los abordan en materias y horarios diferentes. Es un medio de progresar hacia un currículo de código integrado.

c.- El módulo permite no sólo relacionar contenidos intelectuales, sino conectarlos con actividades prácticas, destrezas diversas que no suelen depender de contenidos específicos. Los módulos dan lugar a plantear una actividad metodológica potencialmente más variada, integradora de recursos diversos, materiales, medios audiovisuales, etc. así como hacer más tolerable el aprendizaje de contenidos que, siendo estrictamente necesarios, son más difíciles para motivar al alumno cuando se le proporcionan descontextualizados de otros aprendizajes.

d.- Favorece la ordenación del trabajo dentro de la clase y en los centros, en grupos de diferente nivel y ritmos de progreso, recurso fundamental para facilitar el tratamiento de la diversidad y diferencias entre los alumnos. La

²⁰⁷ Sistema Educativo de Argentina, (2002), **Capacitación semi presencial, documento base, Cáp. 3: Planificación y diseño de módulos de aprendizaje** p. 24.

estructura modular de una materia o área permite distinguir partes esenciales comunes para todos de partes equivalentes pero diferentes entre sí que pueden ser objeto de elección para los alumnos, establecer módulos de desarrollo para alumnos más aventajados, etc. Es una fórmula para organizar la optatividad.

e.- El módulo marca ciclos de actividad para contenidos con una coherencia interna, acota el significado de ciertos objetivos y parcelas curriculares, lo que puede dar lugar a programas la evaluación que realiza el profesor, diagnosticar el proceso del mismo y regular la promoción dentro del sistema escolar.

f.- El módulo, como unidad intermedia entre tópicos parciales y materias o áreas de curso completo, es una ayuda reguladora para la propia actividad del profesor.

De acuerdo a la Real Academia Española²⁰⁸, entiéndase por:

Contenido: *a la tabla de materias, a modo de índice y,*

Tema: *a cada una de las unidades de contenido en que se divide un programa de estudios o de una oposición, o un libro de texto.*

Para efectos del diseño curricular, recordemos que el contenido es todo aquello que puede ser objeto de aprendizaje como son conocimientos, actitudes, habilidades²⁰⁹, etc., y en este diseño se enlistan los módulos a cursarse como contenidos, y dentro de los contenidos observaremos el desglose de temas que se analizarán dentro de ese Contenido. Cada tema se desarrolla a través del *Curso*, que es la unidad elemental de un plan de

²⁰⁸ Diccionario de la lengua española, Vigésima segunda edición de la Real Academia Española.

²⁰⁹ Arnaz, (2004), Op. Cit., p. 29

estudios²¹⁰. Estructurar los cursos del plan de estudios es otro de los pasos que indica Arnaz el elaborar el diseño curricular.

CURSO INTRODUCTORIO.-

El ambiente y proceso de educación a distancia, a través del campus virtual del CREFAL.
(Para estudiantes y docentes)

Objetivos a alcanzar:

Al término del curso los participantes:

- se familiarizarán con las herramientas de la plataforma virtual del CREFAL
- se ambientarán dentro del aula correspondiente, identificando las bondades que ésta les presenta.
- se adaptarán a los procesos de auto estudio que implica la educación a distancia

Temas

- 1 Introducción a la plataforma del CREFAL
 - o Lenguaje tecnológico
 - o Simbología
- 2 Utilización de la plataforma
 - o Foros
 - o Chat
 - o Documentos (cómo abrir, subir, bajar, etc.)
 - o Imágenes (PowerPoint, fotografías)
 - o Mensajería
- 3 Solo para los docentes:
 - Edición de recursos y actividades en el aula.
 - Manejo del registro de calificaciones en el aula.

²¹⁰ Arnaz, (2004), Op. Cit., p. 33

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje:

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Retomando los conocimientos previos de los estudiantes. - Usando estrategias de procesamiento como selección, organización, elaboración. - Participando en los foros de discusión presentando la pregunta generadora del debate. - Coordinando las sesiones de Chat, mediante estrategias de comunicación como pregunta generadora, narrativa, etc. - Sugiriendo dinámicas grupales para un aprendizaje colaborativo. - Coordinando las tareas a desarrollar, para la apropiación del conocimiento: ensayos, búsqueda en Internet, etc. - Realimentando al grupo sobre sus avances, con comentarios, propuestas. - Coordinando la co-evaluación y auto evaluación grupal. - Evaluando el proceso formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participando en los foros de discusión para construir su propio conocimiento. - Realizando las tareas asignadas, para un acercamiento y apropiación del conocimiento: actualizar su perfil, subir un documento, abrir una lectura, bajar un archivo, generar un tema de discusión en el foro virtual, etc., - Participando con entusiasmo, profesionalidad, en las actividades grupales con el fin de favorecer un trabajo colaborativo. - Elaborando su propia auto evaluación y co evaluación de manera objetiva, crítica y reflexiva. -Creciendo en el proceso de auto estudio. - Navegando con facilidad por la plataforma y aula asignada.

Indicadores de evaluación:

- ¿Navega con facilidad en el aula virtual, a través de las diversidad herramientas?
- ¿Sabe cómo participar en los foros virtuales?
- ¿Sabe cómo participar en las sesiones de Chat?
- ¿Sabe subir un archivo?
- ¿Sabe abrir lecturas ubicadas en el aula?
- ¿Sabe bajar un archivo de la plataforma?
- ¿Supo cómo actualizar su perfil?
- ¿Maneja con flexibilidad y eficacia el servicio de mensajería del aula?

Agregando para los docentes:

- ¿Maneja con eficacia los recursos didácticos que ofrece la plataforma virtual?
- ¿Sabe leer y diseñar las actividades de forma que las calificaciones se vayan integrando en las tablas y gráficas destinadas para asentar las calificaciones en el aula?

MÓDULO I.- La implicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de apreciar el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos con jóvenes y adultos, por medio de la teoría y la práctica, a fin de adecuar su empleo como herramienta en la formación educativa.

Temas

- 1 Fundamentos teóricos de la educación a distancia
 - o Antecedentes
 - o El papel del estudiante
 - o El papel del docente
 - o Prospectiva de la educación a distancia
- 2 Ambientes de aprendizaje en la educación a distancia
- 3 Posibilidades de aplicación de las principales tecnologías de la comunicación en educación a distancia.
- 4 Posibilidades de Internet y las tecnologías de la información en educación a distancia.
- 5 Mitos de la educación a distancia y las nuevas tecnologías.
- 6 Comunidades de aprendizaje virtual.

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje:

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> -Organizando, coordinando y participando de las diversas dinámicas grupales como lluvia de ideas, debates, reflexión en equipos. - Participando en las distintas dinámicas grupales mediante las herramientas de comunicación dispuestas en la plataforma (foros, correo, Chat, etc.) - Participando en las sesiones plenarios de discusión. - Elaborando planteamientos de problemas educativos para el análisis. - Brindando bibliografía adecuada para el análisis y reflexión que favorezca el debate. - Empleando el recurso de “lección” para agilizar las actividades de la plataforma. -Realimentando las diversas participaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Leyendo los diferentes materiales que el docente designe para el desarrollo de un tema. - Buscando en Internet y lectura de bibliografía sobre el impacto de las TIC’s, limitaciones y retos. -Elaborando esquemas, mapas conceptuales y cuadros sinópticos sobre las lecturas - Practicando la teoría en las herramientas disponibles en la Plataforma Virtual.

Indicadores de evaluación

- ¿Distingue con facilidad la educación presencial de la educación a distancia?
- ¿Reconoce un modelo de educación a distancia, por los elementos que se presentan?
- ¿Identifica los ambientes de aprendizaje en la educación a distancia?
- ¿Integró en sus propuestas didáctica la aplicación de las principales tecnologías de la comunicación en educación a distancia?
- ¿Integra las posibilidades de Internet y las tecnologías de la información en sus procesos formativos?
- ¿Supo formar comunidades de aprendizaje virtuales en los trabajos que elaboró durante el módulo?

MÓDULO II.- La práctica educativa en su contexto.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de reconstruir la experiencia propia y del otro en los diversos contextos educativos, a través del análisis y reflexión práctica, para que al tomar consciencia, estimen y operen estrategias en pro de aquellas necesidades urgentes de atender en las acciones formativas a su cargo

Temas:

- 1 Dimensión individual y colectiva de las prácticas educativas.
- 2 Desconceptualización de la práctica educativa
 - o ¿Educación no formal?
 - o ¿educación de la experiencia de vida?
- 3 La educación de adultos,
 - o Principios de aprendizaje de adultos
 - o características y retos
- 4 La gestión educativa local
- 5 La comunidad pedagógica para la formación de formadores
- 6 La investigación y prospectiva, como posibilidad de cambio.

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el alumno
<ul style="list-style-type: none">- Planteando interrogantes para que el estudiante analice su práctica.- Proporcionando material bibliográfico y sitios en la Red, para investigar algunos conceptos sobre la educación de adultos.- Proponiendo actividades grupales alternativas como ralis, actuaciones de situaciones problemáticas educativas.- Planteando prospectivas educativas como posibilidades de cambio.- Desarrollando la creatividad.- Retroalimentando al grupo en sus	<ul style="list-style-type: none">- Cuestionando sobre su hacer y quehacer cotidiano educativo.- Comparando los diversos aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida (formal, informar, no formal)- Investigando con expertos, bibliografía, consulta en Internet sobre los principios de aprendizaje de adultos.- Debatiendo con los compañeros en los foros virtuales y sala de Chat sobre lo investigado.- Analizando en forma objetiva y crítica

diversas dudas, comentarios. - Evaluando el proceso formativo.	las propuestas planteadas por el docente.
---	---

Indicadores de evaluación.

- ¿Identifica las dimensiones individual y colectiva de las prácticas educativas?
- ¿Formuló su propia concepto de la práctica educativa?
- ¿Distingue la educación formal, no formal e informal?
- ¿Caracteriza los diversos aprendizajes que poseen los adultos?
- ¿Reconoce los elementos indispensables para la gestión educativa?
- ¿Nombra la investigación como posibilidad de cambio en los procesos formativos de formadores?

MÓDULO III.- Sistematización de la práctica educativa.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de desarrollar un ejercicio de sistematización de la propia práctica educativa, formal y no formal, con el apoyo de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas, con la finalidad de poder analizarla y mejorarla.

Temas:

- 1 Fundamento de la sistematización de la práctica educativa.
- 2 El método para la sistematización de la práctica.
- 3 Práctica sistematizadora:
 - o El aula como espacio de la práctica
 - o La comunidad como espacio de la práctica
 - o Reconstrucción del currículo.
 - o Confrontando mi práctica (desde la planeación, estructura, desarrollo)

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Organizando, coordinando y participando de las diversas dinámicas grupales como lluvia de ideas, debates, reflexión en equipos. - Participando en las distintas dinámicas grupales mediante las herramientas de comunicación dispuestas en la plataforma (foros, correo, Chat, etc.) - Participando en las sesiones plenarias de discusión. - Ejemplificando con ejercicios, procesos de sistematización. - Retroalimentando las diversas participaciones -Evaluando el proceso de sistematización de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definiendo el sentido de la sistematización, el objeto central de la misma y el principio metodológico. - Eligiendo el objeto de su ejercicio de sistematización, la justificación sobre la relevancia del objeto elegido y un primer ensayo de la descripción de antecedentes del problema planteado. - Seleccionando los instrumentos técnicos y metodológicos que utilizará para realizar la sistematización de su experiencia, conforme al objeto que ha definido en el apartado anterior. - Buscando en Internet y bibliografía sobre Sistematización. - Elaborando un ejercicio de sistematización de su práctica educativa - Compartiendo su experiencia y proceso en los foros virtuales.

Indicadores de evaluación

- ¿Conceptualiza el término de sistematización?
- ¿Define el sentido de la sistematización?
- ¿Describe el principio metodológico que se sigue en una sistematización?
- ¿Sigue paso a paso un proceso de sistematización?
- ¿Analiza la sistematización elaborada en busca de mejorar su práctica educativa?

MÓDULO IV.- La construcción del sujeto desde los paradigmas psicopedagógicos, hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de valorar al “Otro” y así mismo, como un ser complejo con defectos y virtudes, influenciado por un contexto social, individual, a través del análisis de los paradigmas pedagógicos que afectan las personalidades, a fin de considerar la inclusión de la ética dentro de su quehacer docente y en su forma de vida.

Temas:

1. Las corrientes pedagógicas
2. La resignificación del sujeto individual y colectivo en contextos de cambio.
 - a. “El otro” como sujeto de aprendizaje
 - b. Problematicación del contexto actual de homogenización, existencia de relaciones asimétricas, nuevos sistemas de socialización e interdependencia de lo local y lo global.
3. Retos de la educación ante la globalidad, la interculturalidad y el medio ambiente.
 - a. La cuestión del sujeto en el eje modernidad – postmodernidad
 - b. La educación intercultural para todos
 - c. Metodologías participativas para la inclusión y comunicación en redes de intercambio y cooperación
4. Elementos de una educación moral y la práctica educativa cotidiana.
5. La ética en la educación, el formador como ejemplo de vida

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Planteando problemas de análisis sobre situaciones educativas. - Generando el debate a través de cuestiones precisas sobre la situación problemática presentada, pero desde diversas caracterizaciones del sujeto. - Proporcionando líneas de investigación sobre el tema en cuestión. - Orientando y facilitando el proceso mediante las herramientas de comunicación virtuales como foros, Chat, mensajería. - Solicitando tareas específicas que comprendan análisis, reflexión y asimilación de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionando sus conocimientos previos para la reestructuración mental. - Romper esquemas obsoletos abriéndose a nuevas perspectivas desde el análisis bibliográfico y el debate grupal. - Observar la práctica educativa sin intervenir, analizando las actitudes, comportamientos, respuestas del Otro. - Proponer a través de las herramientas del aula virtual, estrategias de solución a las problemáticas planteadas por el docente. - Elaborando las tareas asignadas. - Diseñando el reglamento ético de todo formador. - Desarrollando la evaluación solicitada.

Indicadores de evaluación:

¿Caracteriza las corrientes psicopedagógicas?

¿Resignifica su concepción del “Otro” y de la comunidad, considerando la posibilidad de cambio?

¿Se enfrenta con juicio crítico y actitud propositiva ante el reto de la globalización?

¿Propone soluciones coherentes y efectivas ante las problemáticas sociales que afectan el ámbito educativo?

¿Incorpora valores y aspectos éticos dentro de su programa educativo, para la construcción de sujetos democráticos, tolerantes, respetuosos?

MÓDULO V.- El desarrollo del liderazgo como medio infalible dentro de las Comunidades de aprendizaje.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de construir una personalidad personal y profesional, a través del desarrollo del liderazgo, manejo y resolución de conflictos; con la finalidad de fomentar el autoconocimiento, la creatividad, la convivencia, las actitudes y los valores.

Temas

1. - El líder como orientador, facilitador y motivador. Características esenciales.
- 2.- Habilidades básicas para la integración y conducción del grupo.
 - Comunicación
 - Colaboración
 - Motivación
 - Manejo de conflictos interpersonales
- 3.- Enfoques y métodos que implican contenidos: la racionalidad, los valores, las emociones, la espiritualidad.

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje:

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollando la dinámica de “elige un líder”. - Empleando esquemas comparativos de un buen líder y un mal líder. - Proponiendo un trabajo a realizar en equipos. - Coordinando el trabajo a desarrollar dentro del aula a través de foros, tareas. - Cuestionando a través de la percepciones de los estudiantes al desarrollar las tareas solicitadas. - Solicitando caricaturas que ejemplifiquen el manejo de conflictos - Coordinando el trabajo con las herramientas del aula virtual. - Proporcionando los instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorando el rol del formador - Analizando los esquemas presentados por el docente, aportando comentarios y reflexiones. - Organizándose en equipo para la actividad planteada por grupos. - Detectando las características de un buen líder - Participando en las actividades del aula como Chat, foros, entrega de tareas, etc. - Elaborando las tareas asignadas. - Desarrollando la evaluación solicitada.

Indicadores de evaluación

- ¿Desarrolla sus habilidades y actitudes como líder formador?
- ¿Busca emplear todos los medios disponibles de comunicación para darse e entender en base a las diferencias grupales?
- ¿Elige acciones motivadoras para propiciar el aprendizaje significativo y la formulación de

comunidades de aprendizaje?

¿Escucha al Otro fomentando el orden y diálogo cuando surgen diferencias y conflictos?

¿Proporciona ejemplos prácticos y educativos para motivar al grupo, surgidos de la escucha de inquietudes, emociones, idiosincrasias del mismo grupo?

MÓDULO VI.- La construcción de las Comunidades de aprendizajes.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de articular el proyecto educativo en el marco de las comunidades de aprendizaje, valorando el trabajo colaborativo.

Temas:

- 1 Las comunidades de aprendizaje
- 2 El trabajo colaborativo, resolución de conflictos.
- 3 Construcción de programas, estrategias para el trabajo en grupo.
- 4 Análisis de propuestas en América Latina

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none">- Por medio de un organizador previo, mostrando los objetivos a alcanzar, así como las actitudes deseadas.- Empleando un mini video “el trabajo colaborativo <i>versus</i> el trabajo individual”, a través de la analogía con unas pelotas de plástico- Proponiendo un trabajo a realizar en equipos.- Dando indicadores de análisis sobre cómo desarrollaron el trabajo.- Comparando la forma en que lo desarrollaron con la que trabaja una comunidad de aprendizaje.- Coordinando el trabajo con las herramientas del aula virtual.- Proporcionando los instrumentos de evaluación.	<ul style="list-style-type: none">- Rescatando los pro y contra de su experiencia como educando.- Analizando el video presentado con antecedente de su experiencia.- Organizándose en equipo para la actividad planteada por grupos.- Detectando los objetivos de las comunidades de aprendizaje.- Participando en las actividades del aula como Chat, foros, entrega de tareas, etc.- Elaborando las tareas asignadas.- Desarrollando la evaluación solicitada.

Indicadores de evaluación:

- ¿Identifica las características de las comunidades de aprendizaje?
- ¿Establece indicadores y organizadores para formar comunidades de aprendizaje?
- ¿Plantea propuestas efectivas para el trabajo colaborativo?
- ¿Propone alternativas para la resolución de conflictos? ¿Es mediador en este plano?
- ¿Construye estrategias para la integración de comunidades de aprendizaje?

MÓDULO VII.- Elementos estructurales de los Modelos Educativos de formación de formadores.

Objetivo:

Al término del curso, el alumno será capaz de distinguir, seleccionar e implantar un modelo educativo adecuado a las necesidades de los destinatarios, a fin de que todo el proceso formativo tenga una secuencia lógica y alcance el logro de los objetivos planteados.

Temas

- 1.- Modelos educativos en la formación de formadores.
- 2.- Elementos estructurales de los modelos de formación de formadores
- 3.- Sustentos de los modelos
- 4.- Características esenciales para un modelo de formación de formadores orientados a la conformación de comunidades de aprendizaje.

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de objetivos a lograr. - Proponiendo la observación de dos esculturas de diversos componentes. - Analizar la analogía de ese modelado con diversos resultados, empleando diversos instrumentos, colores, diseños, comparados con un modelo educativo en diversos contextos. - Coordinando la reflexión a través de un foro de discusión. - Proponiendo lecturas sobre los modelos educativos. - Coordinando las actividades del aula virtual con las herramientas disponibles. - Proponiendo los instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eligiendo un modelado. - Compartiendo su diseño por medio de fotografía, escáner, software, etc., en la plataforma. - Analizando los elementos de los diversos modelos educativos a través de la reflexión bibliográfica. - Participando en las actividades del aula como Chat, foros, entrega de tareas, etc. - Elaborando las tareas asignadas. - Eligiendo el modelo educativo que integrará a su proyecto final. - Desarrollando la evaluación solicitada.

Indicadores de evaluación:

- ¿Caracteriza los diversos Modelos educativos en la formación de formadores?
- ¿Distingue los elementos estructurales de los modelos de formación de formadores?
- ¿Describe e identifica los sustentos de los modelos educativos?
- ¿Propone adecuadamente en base al contexto un modelo de formación de formadores orientados a la conformación de comunidades de aprendizaje?

MÓDULO VIII.- La evaluación en los procesos de formación de formadores.

Objetivo:

Al término del curso el alumno será capaz de determinar los diferentes enfoques y tipos de evaluación necesarios en los procesos formativos, a fin de implementar los indicadores e instrumentos en sus acciones formativas.

Temas

1. La evaluación y su importancia en los procesos educativos
2. Concepto
3. Enfoques y tipos de evaluación
4. La evaluación en un proyecto educativo orientado a la comunidad de aprendizaje

Posibles experiencias de enseñanza y aprendizaje

Por el docente	Por el estudiante
<ul style="list-style-type: none">- Presentación de objetivos a lograr.- Lluvia de ideas en base al conocimiento previo de los tipos, procesos de la evaluación.- Proponiendo lecturas de reflexión sobre los elementos de la evaluación.-Organizando y coordinando la evaluación de lo que han cursado hasta el momento de la especialidad.- Presentando diversos tipos de indicadores- Coordinando las actividades del aula virtual con las herramientas disponibles- Proponiendo los instrumentos de evaluación.	<ul style="list-style-type: none">- Rescatando su conocimiento previo a través de la participación en los foros con ideas.- Analizando los elementos de evaluación que propone la bibliografía básica y la complementaria- Elaborando ejercicios de observación de una evaluación participativa, de una co – evaluación redactando los resultados que obtenga..- Desarrollando su auto evaluación y co evaluación en y del grupo.- Participando en las actividades del aula como Chat, foros, entrega de tareas, etc.- Desarrollando la lección que presenta la docente, donde se integran cuestionarios, opciones múltiples, proyección en power point.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando un ejercicio de evaluación para una acción formativa específica. - Elaborando las tareas asignadas. - Desarrollando la evaluación solicitada.
--	--

Indicadores de evaluación:

¿Identifica la magnitud e importancia de la evaluación?

¿Identifica los diversos momentos de la formación en los procesos formativos?

¿Reconoce y propone de acuerdo al contexto y objetivos el enfoque adecuado para evaluar dicha actividad formativa?

¿Desarrolla el proceso evaluativo de un proyecto educativo en base a la orientación estructural de comunidad de aprendizaje?

Con este esqueleto de contenidos, tenemos la base de la especialidad que nos permite vislumbrar al futuro docente que egresará y favorecerá un cambio en su entorno, en su acción, en sí mismo.

d) Evaluación.

La evaluación es un factor que no puede estar ausente en todo diseño. Es un proceso didáctico²¹¹ que, bien aplicado, favorece el mismo aprendizaje. La evaluación del aprendizaje deberá aportar resultados que sean válidos, confiables y objetivos, para que a partir de ellos puedan evaluarse todos los

²¹¹ Morán Porfirio, (1986), Op. Cit., p. 197

elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje²¹². Diseñar el sistema de evaluación implica seleccionar los procedimientos de la misma, lo cual consiste en elegir los métodos y las técnicas que mejor respondan a las necesidades de evaluación de los aprendizajes²¹³.

El proceso de evaluación integrará una evaluación inicial que permitirá tanto la recuperación del conocimiento previo, como de identificación de las necesidades primordiales e intereses reales de los participantes, así como la motivación para un crecimiento continuo en el aspecto formativo, después la evaluación permanente se realizará en base a un seguimiento cercano de tutores y asesores acompañando el proceso. Y para terminar, se recuperarán evidencias de aprendizaje individual y colectivo que den muestra de los saberes adquiridos.

Para este proceso evaluativo permanente, se considerará la participación constante en la plataforma, la realización de las tareas y acreditación de cada módulo, así como la entrega de productos parciales y el final.

Evidencias de aprendizaje

El Producto Final, que servirá de evidencia de aprendizaje consiste en la elaboración de un proyecto o programa de formación para educadores o formadores que contemple los distintos aspectos desarrollados durante la especialidad; desde su diseño inicial, su planteamiento como modelo y su propuesta de evaluación.

La capitulación de todos los trabajos finales se resguardará en el acervo documental de la biblioteca de CREFAL, respetando los créditos correspondientes.

²¹² Arnaz José, (2004), Op. Cit., p. 36

²¹³ Íbidem. P. 37

Así mismo, se integra el comité de evaluación integrado por representantes de los docentes participantes en el proceso, alumnos involucrados, personal del departamento de evaluación del CREFAL, y la coordinación de la acción formativa, perteneciente al departamento de planeación y diseño educativo.

Entonces podemos hablar del enfoque de evaluación en los siguientes aspectos²¹⁴.

Evaluación centrada en la formación y conocimiento docente.

- Análisis del grado de asimilación de los contenidos vistos en cada módulo.
- Análisis del trabajo realizado por el docente como facilitador del proceso formativo.

Evaluación centrada en la metodología empleada:

- Análisis de las sugerencias aportadas por los participantes al término y durante los módulos académicos.
- Análisis del grado y nivel de participación alcanzada por parte de los estudiantes.

Evaluación centrada en los contenidos:

- Análisis de la coherencia entre los objetivos, los intereses, los temas y la pertinencia de los mismos en los contextos de los diversos participantes.
- Análisis de los comentarios de los estudiantes al término de la especialidad.

Se especifica en el apartado sobre el alumno insumo que, esta especialidad, va dirigida hacia el personal que está en acción en actividades formativas de

²¹⁴ Rodríguez Villisante Tomás, et al (2001), **Prácticas locales de creatividad social, Construyendo ciudadanía/2**. p. 195 y ss,

formadores, por tanto, podemos hablar que los contenidos vistos a lo largo de casi ocho meses, deben irse integrando en la práctica, así el proyecto que entregan y exponen ante el grupo de profesionistas en la materia al término de la especialidad, debe reflejar lo visto en los módulos, de ahí que también hablamos de una evaluación de impacto que integre:

Evaluación centrada en los resultados en términos de eficiencia y eficacia:

- Análisis del grado de ejecución alcanzado por el proyecto que se iba desarrollando en la especialidad a través de las metas propuestas en los objetivos.
- Análisis de la eficiencia del proyecto de los participantes en el contexto donde labora, así como en relación entre los tiempos previstos y los recursos utilizados.

Evaluación centrada en el impacto propiamente dicho:

- Caracterización de la comunidad de aprendizaje formada a partir de la ejecución del proyecto.
- Clasificación de los cambios observados (previstos/ no previstos/ negativos/ positivos).
- Registro de los resultados de impacto para presentar al exponer su producto final de la especialidad.

Evaluación centrada en la reforma de la especialidad.

- Análisis de la sistematización de las evaluaciones anteriores.
- Análisis del proceso mismo de gestión, administración, desarrollo, seguimiento de la especialidad.

e) Metodología

Diseñar la metodología nos implica en ciertos momentos establecer esquemas, pero hay que recordar que existen diversos métodos que se

proponen para la elaboración de programas. Dentro de esta amplitud, ninguna se puede establecer como algo inamovible²¹⁵, sobre todo considerando la adecuación que se debe hacer al grupo respectivo.

La especialidad en formación de formadores presenta dos modalidades, una fase presencial al inicio, compuesta del módulo uno, tanto a manera de presentación, integración grupal y, planteamiento de categorías de análisis. Otra al final para concluir con la evaluación y el compartir de la vivencia y aprendizaje adquirido en el transcurso de la misma; atravesando por una fase a distancia, en el desarrollo de los módulos intermedios.

Fase presencial

Cada módulo intervendrá con experiencias de aprendizaje diversas de acuerdo a la temática, sin embargo en todas ellas se buscará la reflexión desde la práctica, la reconstrucción de marcos teóricos, y resignificación de la experiencia educativa, a través de dinámicas grupales, debates, lecturas, entre otros.

Fase a distancia

La fase a distancia consistirá en una educación virtual en línea, donde los participantes realizarán las actividades solicitadas en cada módulo dentro de la misma plataforma, sean lecturas, foros de discusión, acuerdos, así como tareas, chats, video, es decir, diversos recursos que la misma plataforma integra para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la fase a distancia, el participante debe ser constante en ingresar a la plataforma para realizar las tareas, revisar los avisos, así como fortalecer su análisis y reflexión con los aportes de los compañeros.

²¹⁵ Pansza Margarita, et al, (1986), OP. Cit. P. 16

La metodología sirve de apoyo y herramienta si es elegida adecuadamente e implantada de manera correcta, pero también puede producir la obstrucción en el proceso formativo, si, como mucha gente piensa, el método es el fin verdadero²¹⁶. En base a los capítulos anteriores, se vislumbra el apoyo de la tecnología como una herramienta factible en el proceso de aprendizaje del adulto – formador que carece de tiempos para su preparación continua.

Hasta aquí se plantea la propuesta de reforma curricular de la especialidad de formación de formadores que oferta el CREFAL, deseando con ello una mayor calidad educativa del proceso formativo.

²¹⁶ Gómez, Javier, (2006), *¿Metodología...? Sí pero, ¿cuál? s/p.*

CONCLUSIONES



*No es lo que ganas sino lo que ahorras lo que te hace rico,
No es lo que comes sino lo que digieres, lo que te hace fuerte,
No es lo que aprendes, sino lo que recuerdas, lo que te hace sabio
- Desconocido.*

CONCLUSIONES

El Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe, es un Organismo que desde sus orígenes ha venido ofreciendo un programa académico destinado a la capacitación de los formadores y, más específicamente para los formadores de jóvenes y adultos. La especialidad en formación de formadores que ofrece en su programa académico, surge del interés de continuar esta misión, pero desgraciadamente, como suele pasar en muchos sistemas institucionales, el diseño curricular se plasma desde el escritorio, de supuestos relacionados con experiencias en educación escolarizada. Si bien, las Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas, cuentan con diseños de formación para formadores avalados por la Secretaría de Educación, a veces para los docentes de la rama de educación de adultos, educación no formal, es difícil acceder a estos sistemas. A lo largo de este trabajo nos referimos a su situación de formadores que carecen de una educación inicial escolarizada, su capacitación se genera desde la práctica misma, o bien, mediante procesos de autoformación.

Se acepta que se requiere, cada vez con mayor urgencia, programas de formación de formadores, tanto inicial como continua, especializada en educación de jóvenes y adultos. Es por lo anterior que se elabora este diseño curricular como una oportunidad de brindar ayuda a todo aquel encargado de la formación en el ámbito de la educación de adultos. Facilita espacios para que los educadores de adultos recuperen críticamente su experiencia, la sistematicen a partir de aportes teóricos y constituyan alternativas eficientes en su propio contexto, logrando con ello que estas experiencias sirvan de referencia concreta para encausar una mayor actividad a la educación de adultos y permitan ganar legitimidad y valoración social.

La evaluación del diseño curricular existente, nos llevó a constatar algunas carencias, y mejoras necesarias, mínimas pero importantes, como es la capacitación de los docentes en el manejo de las herramientas que ofrece la plataforma del CREFAL para el diseño instruccional de sus cursos, contratar docentes que no solo dominen el contenido científico de su módulo sino que posean experiencia como formadores en línea. Otro hallazgo fué la falta de coherencia en algunos módulos, la falta de calidad humana y educativa sobre todo en los módulos cuatro y siete. Se vislumbró la necesidad de integrar en el mapa curricular alguna asignatura de desarrollo humano referente al rol del formador como líder. Modificar algunos objetivos, desarrollar o eliminar en su caso, ciertas actividades.

Todo lo anterior se analizó y consideró para el rediseño curricular, teniendo presente la voz de los participantes, recordando en cada detalle del rediseño el proceso vivido a lo largo de casi ocho meses. Dentro de este rediseño, se deja abierta la viabilidad de posibles modificaciones futuras, y/o sobre la práctica, pues se busca la flexibilidad como la valoración del diálogo constructivo que integre el aporte de los nuevos participantes, de sus expectativas, generador de comunidades de aprendizajes efectivas.

Parafraseando a Hilda Taba que ve al currículum como un plan para el aprendizaje y que, por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo de los individuos tiene aplicación al elaborarlo, se considera, por tanto, que el currículum es un ámbito de confrontación, pues lo que para unos debería estar incluido, para otros existen otras prioridades, sin embargo lo importante, es que la propuesta dé respuesta a las necesidades e intereses de los beneficiarios, y que si bien es

una propuesta de formación, no es la solución mecánica a todos los problemas educativos, pero al menos un diseño curricular es ya un granito de arena, una aportación en busca de un mejor mañana.

Las modificaciones realizadas, no son numerosas, pero si valoradas como mejoramiento que busca la calidad educativa. Esta especialidad tiene la peculiaridad de influir de manera directa no sólo a los participantes, sino ir más allá, hacia los centro de estudio de educación de jóvenes y adultos, a fin de ser cascada de comunidades reales, comunidades donde el Otro tiene cabida, donde se viven los valores – de ahí la importancia de introducir el nuevo contenido modular -. El docente de la especialidad es un ente que es ejemplo para los participantes, pues es el formador modelo que desean ser, de ahí que la formación que posea el docente debe estar cualificada en todos los aspectos: humano, ético, científico, pedagógico, tecnológico, etc. Pero al mismo tiempo, consciente de sus debilidades, de sus carencias, que le permita manifestar lo humano y lo divino de todo individuo.

Si bien esta especialidad no hace referente a la formación inicial del formador de adultos, intenta ir más arriba, para caer como cascada en los procesos formativos, llegando inicialmente a los formadores de los educadores, o bien algunas veces llamados capacitadores, a fin que una vez que logran valorar la construcción de comunidades de aprendizaje, esta dinámica llegue finalmente a los destinatarios últimos que son los adultos, las comunidades locales, regionales, nacionales, logrando así un país educado en la democracia, la colaboración, la participación social, la búsqueda de satisfacciones de necesidades comunitarias, nacionales.

Esta propuesta de rediseño se integra a un trabajo de seguimiento que se realiza en CREFAL hacia los cursos que imparte. Como coordinadora de la especialidad, pero sobre todo dentro de las funciones que desempeño en el

centro donde laboro (CREFAL) como coordinadora de diseño de planes y programas. Consideré factible hacer un ejercicio de rediseño, pues es una de las tareas principales a mi cargo. Si bien la maestría cursada en la UPN y para la cual se elaboró este proyecto, fue un estudio teórico e interesante de reflexión en torno al diseño, pero la práctica no fue adquirida al cien por ciento.

Esta especialidad como curso de especialización de formadores, debe contar con las herramientas que realmente capaciten a todo formador en los contenidos que se imparten. Es por esto que se opta por un lenguaje comprensible y una lectura secuencial, pero teniendo la visión de conjunto de todo el documento, nos permite obtener información en un apartado que justifica aspectos de apartados subsiguientes.

BIBLIOGRAFÍA

ACHÚCARRO Cristina, y César San Juan, (1996), **Aspectos históricos, teóricos y metodológicos de la evaluación de programas**, en *Intervención Psicosocial, elementos de programación y evaluación socialmente eficaces*, ediciones Anthropos, Colombia, Pp. 56 - 98

ANALÍTICA CONSULTORES, S.A de C.V., (2006), **México Visión 2030: Prospectiva de Largo Plazo. Grupo de Enfoque: Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología 1**, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México, D.F. pp. 29 disponible en http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/mexico_vision_2030/ciencia_y_tecnologia_1.pdf 20/febrero/2007.

AREA Moreira Manuel, s/f, **Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital**, Artículo disponible en <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento11.htm> 31/mayo/2007.

ARNAZ, José Á, (2004), **La planeación curricular**, Décima reimpresión, Editorial Trillas, México.

AURA Violeta Aldana, (2002), **El empoderamiento femenino como acción ciudadana: ética de una participación política diferente**; Ponencia dentro del *Encuentro sobre Equidad de Género para alcanzar el desarrollo*. Conferencia Centroamericana y del Caribe. Reducción de la pobreza, gobernabilidad democrática y equidad de género. En el Centro de Convenciones Hotel Intercontinental Managua, del 28 al 30 de agosto 2002. En Managua, Nicaragua. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Empoderamiento%20Femenino.pdf> 27/mayo/2007.

BARRIOS R. Oscar, (s.f.), **La formación docente: Teoría y práctica**, Centro de informaciones pedagógicas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, disponible en: http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html#introduccion 21/mayo/2007

BAZDRESCH Parada Miguel, **Las competencias en la formación de Docentes**, en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/basdresc.html> 21/11/2005.

BEGLER, José, (s/f), **Psicología de la conducta**, Material de consulta para el seminario: *Teoría y desarrollo curricular, evaluación y comunicación, nuevas tecnologías en el campo del a educación*, UNAM. Disponible en: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/conductismo.html 06/marzo/2007.

BERLANGA G. Benjamín, (2003), **La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje**. Cuaderno de ideas, México, CESDER. Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo Comunidades de aprendizaje, CREFAL 2006 – 2007.

BERMÚDEZ Serguera, y Marisela Rodríguez R., (1996), **Teoría y Metodología del Aprendizaje**, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

BETANCUR J. Guillermo L., (2000), **Sobre políticas y estrategias educativas y culturales**. En *Contexto Educativo*. Revista Digital de educación y Nuevas tecnologías. Numero 5, Marzo 2000.

BUSTOS Sánchez Alfonso, German A. Miranda Díaz y Felipe Tirado Segura, (2001), **Primer Foro de Experiencias PAEA** (Programa de Alta Exigencia Académica), Artículo Del Laboratorio en Línea de Enseñanza de Cómputo al programa PAEA en línea, UNAM, México, disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/temas/foropaea/24TP02Ia.htm> 20/febrero/2007.

CABELLO Martínez, Ma. Josefa (1997), **Didáctica y Educación de personas adultas, Una propuesta para el desarrollo curricular**, Edit. Aljibe, España, Pp. 281

CAMPERO, Carmen, (2003), **La Formación de los y las Educadoras de Personas Jóvenes y Adultas. Problemática y perspectivas**, en *Revista Decisio*, Formación de formadores, Saberes para le acción en la educación de adultos, CREFAL, otoño 2003, No. 5. Pp. 80

CASTAÑEDA Adelina, (2007), **Aportaciones al concepto de evaluación, Material de discusión 1**. Documento inédito. Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de La evaluación en los procesos de formación de formadores, CREFAL 2006 – 2007.

CASTAÑEDA, Adelina (2007), **Desarrollo y evaluación de proyectos educativos en contextos institucionales. Material de discusión 2**, Documento inédito. Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de La evaluación en los procesos de formación de formadores, CREFAL 2006 – 2007

CASTAÑEDA, Adelina (2007), **Diseño de instrumentos para la evaluación de proyectos educativos. Material de trabajo No. 6**. Documento inédito. Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de La evaluación en los procesos de formación de formadores, CREFAL 2006 – 2007

CASTAÑEDA Adelina, (2007), **El informe final de evaluación, Material de discusión 8b**. Documento inédito. Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de La evaluación en los procesos de formación de formadores, CREFAL 2006 – 2007.

CONAFE, Consejo Nacional de Fomento Educativo, Portal electrónico, disponible en: <http://sftp.conafe.edu.mx/mportal7/index.php?config=OC> 22/03 /2006.

CONAFE, **Conócenos** en: <http://sftp.conafe.edu.mx> 15/DIC/2005

COLL, César, (1987), Capítulo II, **Fundamentos del Currículum**, en **Psicología y Currículum**, México, Paidós. pp. 21-47.

COLL, César, (1999), **Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio**. Ponencia presentada en el III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos, La Habana, junio 1999. Material de Lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de Comunidades de aprendizaje, CREFAL 2006 – 2007.

COLL César, (2001), **Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del forum universal de las culturas**, en: *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Material de Lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de Comunidades de aprendizaje, CREFAL 2006 – 2007.

CREFAL, (s/f) www.crefal.edu.mx, página virtual,
http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal/antecedentes_historicos1.htm#1 30/mayo/2007.

CREFAL, (s/f), **Antecedentes Históricos**,
http://www.crefal.edu.mx/acerca_de/antecedentes_historicos.htm 22/03/ 2006

CREFAL, Página electrónica www.crefal.edu.mx 22/03/06.

CREFAL, (2005), **Diseño Curricular de la Especialidad de Formación de formadores**, oferta educativa 2005. Archivos del CREFAL.

CUEVAS Arturo, (s/f), **Internet como herramienta de investigación**, Artículo disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/herin/herin.shtml> 30/mayo/2007.

DAVINI Ma. Cristina, (1996), **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**, Paidós, Buenos Aires.

DE ALBA Alicia, (1991), **Currículum: crisis, mito y perspectivas**, Universidad Nacional Autónoma de México, México, DF. pp 37-93.

DIAZ Barriga, Frida; Ma. De Lourdes, Lule; Diana, Pacheco Pinzón; Silvia, Rojas Drummond; Elisa, y Saad Daván, (1993), **Metodología de Diseño Curricular para educación superior**, Segunda reimpresión, Trillas, México. pp.176.

DIAZ Barriga Ángel, (1985), **Didáctica y currículum**, Nuevo Mar, México, Pp. 31 - 60

DIAZ Barriga Ángel, Dolores Martínez D., Rafael Reygadas, y Guillermo Villaseñor (1989), **Práctica docente y diseño curricular**, un estudio exploratorio en la UAM – Xochimilco, UNAM – UAM, México, pp. 231

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Vigésima segunda edición de la **Real Academia Española**, disponible en formato virtual en: <http://buscon.rae.es/draeI/02/junio/2007>.

FAO, PORTAL electrónico de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, disponible en: http://www.fao.org/index_es.htm 22/03/2006.

FREIRE, Paulo (1972), **Pedagogía del oprimido**. Quinta edición, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2004), **El grito manso**, Primera edición, Siglo XXI Editores, México.

FUNDACIÓN EUROPEA para las mejores condiciones de vida y de trabajo, (2001), **Una nueva organización del tiempo a lo largo de la vida laboral**. En <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2003/44/es/1/ef0344es.pdf> 31 /marzo/2007.

GARCÍA, Muñoz Tomás (2003), **El cuestionario como instrumento de investigación / evaluación**. Etapas del proceso investigador: Instrumentación. Almendralejo, Documento disponible en http://72.14.253.104/search?q=cache:Dc00R3zr_WgJ:personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf+el+cuestionario+como+instrumento+de+investigaci%C3%B3n&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=mx P. 30 consultado el 25/junio/2007.

GARCÍA P. Mauro, (2003) **Mediación pedagógica en la educación a distancia**, en *Revista ciencias matemáticas*, Universidad de Holguín, Cuba, Vol. 21, No. 1.

GED Davis, (2002), **Creando escenarios para el futuro**, *Título del original en inglés "Creating scenarios for you company's future". Conference on Corporate Environmental, Health and safety excellence. Bringing sustainable development down to earth. Copyright Shell International Limited (SI). Se reproduce con autorización de Royal Dutch/ Shell Group of Companies. Traducción: Jorge Ramírez Plascencia. En <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug26/art4dossier26.html> 16/noviembre/2006.

GISBERT Cervera Mercé, González Soto Angel Pío, Jiménez Jiménez Bonifacio, Ponce Carmen, Contijoch Sanahuja Ma. Teresa, Lladó Fátima, Güell María, (1998), **El docente y los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje**, Universidad Rovira i Virgili

Tarragona, Universidad de Málaga. Artículo disponible en:
http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c1/2-1-18.htm 31/mayo/2007.

GLAZMAN, R. y De Ibarrola, M. (1980), **Planes de estudios: propuestas institucionales y realidad curricular**. Editorial Nueva Imagen, México, Pp. 9 – 46.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA (2007), **Plan Nacional de Desarrollo 2007 - 2012**, pp.321

GÓMEZ Alonso Jesús, (2006), **Comunidades de Aprendizaje**, Material de lectura de la Especialidad de formación de formadores del Módulo de Comunidades de aprendizaje, CREFAL 2006 - 2007.

GÓMEZ Javier, (2006), **¿Metodología?...Sí pero, ¿cuál?**, Artículo disponible en <http://www.versionero.com/articulo/469/metodologiasi-pero-cual> 10/junio/2007.

GÜITA María Estela, (2006), **La tutoría en un curso virtual**, Documento inédito. Material de lectura del Curso de Formación de tutores para procesos de aprendizaje en línea. Del 27 de febrero al 03 de marzo 2006.

GUERRA Genskowsky Lautaro, Estivales Silva Gabriel, **Educación de adultos utilizando un Administrador de Servicios para e-learning. Educación de adultos, plataformas tecnológicas**. En <http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Guerra.pdf> 22/marzo/2007.

GUTIÉRREZ Vázquez, Juan Manuel (2000), **Aprendiendo a enseñar y enseñando a aprender**, CREFAL, México, Pp. 92

INEA, (s/f), **Presentación**, en: portal electrónico, disponible en: <http://www.inea.gob.mx> 15/DIC/2005.

INSUASTY, Luis Delfín, (1995), *El postgrado de CAMFAM*. en: **Pedagogía para el desarrollo del adulto**. Una Maestría diferente. En: Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 3, No. 2.

ITESM, s/f, **Desarrollo de cualidades personales y formación integral de la personalidad.** Artículo disponible en

http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_4.pdf

27/mayo/2007.

IVIC, Ivan, (1994), **Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934)**, en *revista trimestral de educación comparada*, Paris, UNESCO, vol XXIV, n° 3 – 4, año 1994, pp. 773 – 799.

JARVIS, Peter, (1989), **Sociología de la educación continua y de adultos**, El Roure, Barcelona, España.

JAVILES, s/f, **Componentes del diseño**, disponible en:

<http://www.pucpr.edu/facultad/ejaviles/ED%20627%20PDF%20Files/Dise%C3%B1o%20Curricular.pdf>

16/mayo/2007.

KEMIS, Estephen, (1989), **El currículum, más allá de la teoría de la reproducción.** Ediciones Morata. Pp. 19 – 45.

LAMATA Cotanda Rafael, Rosa Domínguez Aranda Rosa, et al, (2003), **La construcción de procesos formativos en educación no formal**, Narcea Ediciones, España, Pp. 333.

LEÓN R. Garduño Estrada, (1999), **Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior**, en *Revista Ibero Americana de Educación*, publicación monográfica cuatrimestral, editada por la OEI, Número 21, Universidad siglo XXI, septiembre – diciembre 1999. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>
30/mayo/2007.

LUCIANO González Velasco, **La formación de docentes en educación abierta y a distancia**, en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/gonz11.htm> 21/noviembre/2006.

LUNDGREN, ULF P. (1992), **Teoría del currículum y escolarización.** Edit. Morata, Madrid, pp. 71-80

MARTÍN, Martínez Juan Pablo, (2003), **La educación es cosa de todos**, en *Gaceta Digital, Extremeña de la educación*, Número 76, Octubre de 2003 D.L.:BA-31- 2002, disponible en <http://www.juntaex.es/consejerias/edu/gaceta/762003/paginas/opinion2.html#02P2> 15/02/06

MARTÍNEZ, Antonio y Ma. Antonieta Madrigal, (1989), **Diseño de currículos alternativos de educación de adultos**, Conferencia en el *Taller sobre diseño de currículos alternativos en EA*, del 13 al 17 de noviembre de 1989. CREFAL.

MARTÍNEZ, Zarandona Irene, (2004), **Inteligencias múltiples**, en *SEPiensa.org.mx*, disponible en: http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_1.htm 25/mayo/2007

MESSINA Graciela, (2005), **Formación de políticas de la memoria: Educadores de adultos**, CREFAL-UNESCO, México, pp. 100.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERU, (2004), **Capítulo II: Investigar para innovar**, Programa de formación en servicio 2004, Artículo disponible en http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Capitulo_II.pdf 31/mayo/2007 pp. 26 - 45

MORÁN, Porfirio O, (1986), **Instrumentación didáctica**. En: Panzsa, Margarita et al. *Fundamentación de la didáctica*. Vol. I. Editorial Gernika, México. Pp. 139 - 213

OJEDA, Mariana C. y Delfina Veiravé, (s.f.) **El diseño curricular, una práctica docente. Análisis de las concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y de los factores institucionales** UNNE, Argentina. Artículo disponible en <http://www1.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-015.pdf> , 13/05/2007.

OMS, PORTAL electrónico de la Organización Mundial de la Salud, disponible en, <http://www.who.int/es/> 22/03/2006.

OIT, PORTAL electrónico de la Organización Internacional del Trabajo, disponible en, <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm> 22/03/2006.

PANSZA, Margarita, et al. (1986), **Operatividad de la didáctica**. Vol. II. Gernika, México, Pp. 9 - 42

PANSZA Margarita, (1987), **Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo**, en *Perfiles Educativos*, núm. 36, UNAM – CISE, México, abril – junio de 1987.

PANSZA González Margarita, (1993), **Las aportaciones de Jean Piaget al análisis de las disciplinas en el currículo**, UNAM, México, pp. 131.

PERÉ Marqués Graells, Dr. (2000), **Diseño de intervenciones educativas**, UAB, Artículo disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/Interved.htm> 5/junio/2007.

PÉREZ Juste, R. (1991), **Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación**. UNED, P. 106, citado por García Muñoz, Tomás (2003), *Etapas del proceso investigador: Instrumentación. El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. Documento disponible en: http://72.14.253.104/search?q=cache:Dc00R3zr_WgJ:personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/El_Cuestionario.pdf+el+cuestionario+como+instrumento+de+investigaci%C3%B3n&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=mx 25/junio/2007.

PÉREZ Serrano Gloria, (1999), **Elaboración de proyectos sociales, casos prácticos**, Ediciones Nancea, Madrid, España, Pp. 111 – 157.

PIÑEIRO Suarez Nereyda, Calderón Fornaris Pedro, Evelio Rodríguez Bárbaro, **¿Existe una didáctica para la educación popular?** En: <http://www.monografias.com/trabajos15/educac-popular/educac-popular.shtml> 18/abril/2007.

PREVOST, Marcel. (1947), **El arte de aprender**. Espasa - Calpe Argentina.

PSICOACTIVA. (s/f), **Que es la inteligencia**, en Revista electrónica *PsicoActiva, Psicología y ocio inteligente*, (s/n, s/f), Artículo disponible en: <http://www.psicoactiva.com/arti/articulo.asp?SiteIdNo=138> 12/abril/2007.

RAMÍREZ Jorge, (2002), **Quien teme al porvenir y se refugia en el pasado y el presente, pierde el derecho a la felicidad**, Entrevista con el doctor Antonio Alonso Concheiro. en: Revista *Universidad de Guadalajara*, Dossier, Futuro y Prospectiva, Número 26, Invierno 2002.

RODRÍGUEZ, G. Gregorio, Javier Gil F., y Eduardo García J., (1999) **Métodos de investigación cualitativa**. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada. Ed. Aljibe, p. 39 – 59.

RODRÍGUEZ Villisante Tomás, Montañés Serrano Manuel, Martín Gutiérrez Pedro, et al (2001), **Prácticas sociales de creatividad social, construyendo ciudadanía/2**, Ediciones El viejo Topo, RED CIMS, Madrid, España, Pp. 191 – 206. p. 195.

ROSAS Lesvia (2003), **Una experiencia de formación de educadores de personas jóvenes y adultas**, en Revista Decisio, Formación de formadores, Saberes para la acción en la educación de adultos, CREFAL, otoño 2003, No. 5.

RÚA Miguel, (1992), **Memorias biográficas de San Juan Bosco**, Tomo III, Ediciones Don Bosco, Italia.

SACRISÁN, J. Gimeno, (1989), **Aproximación al concepto de currículum**, en **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Ediciones Morata, España, pp. 13 - 64.

SACRISTÁN, G. y Pérez, G. (1998), **Comprender y transformar la enseñanza**. Séptima edición: Morata, Madrid, Pp. 224 – 264.

SÁNCHEZ Peralta Filogonio, (2000), **Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia**, Ponencia presentada en la mesa: "*Desarrollo de ambientes de aprendizaje para la educación a distancia*" del Primer Congreso de Educación Abierta y a Distancia (CEAD), organizado por la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de educación superior y la Universidad Autónoma de Baja California. Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada. Ensenada, Baja California, 8 al 10 de junio del 2000.

SANDER Benno, (2003), **Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad**. Inédito, en material de lectura para el Diplomado “Gestión de programas de educación básica de personas jóvenes y adultas”, CREFAL. Febrero 2003.

SARRAMONA Jaume, Noguera Joana, Vera Julio, (1998) **¿Qué es ser profesional docente?** Artículo publicado en la *Revista de Teoría de la Educación*, vol. 10, 1998, p.p. 95-144 <http://dewey.uab.es/pmarques/ntic/sarramo.htm>

SCHMELKES Sylvia, Judith kalman, (1996), **La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadota para México**, INEA, México, pp. 112.

SEP, **Ley General de Educación**, México.

SEP, (2001), **Programa Nacional de Educación**. SEP, México.

SEP, (2003), **El diagnóstico institucional en las escuelas normales**. Orientaciones para su elaboración. Cuaderno de trabajo, Serie Gestión Institucional – 3, SEP, México.

SOTELO Adrián, (2005), **América Latina, de crisis y paradigmas: la teoría de la dependencia en el siglo XXI**, Artículo. México, coedición Editorial Plaza y Valdés-FCPyS-UOM, México, disponible en <http://www.globalizate.org/reb060305.html> 06/03/2007.

SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN Y COORDINACIÓN, (1998), **Perfil de la Educación en México**, SEP, México, pp. 136

SISTEMA EDUCATIVO DE ARGENTINA, (2002), **Capacitación semi presencial, documento base, Cap. 3: Planificación y diseño de módulos de aprendizaje** disponible en:

<http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Adultos/Publicaciones/Documento%20base%20semipresencialidad.doc> 18/mayo/2007.

TORRES del Castillo Rosa María, (1998), **Nuevo Papel docente, ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?** en *Revista Perfiles Educativos*, No. 82, México, 1998.

TORRES Hdz., Rosa María, (1998), **Paradigmas del Currículo**, en la vasija, núm. 2, abril-julio 98

TORRES Rosa María, (1998), **Comunidad de aprendizaje, Una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe**, en: *Novedades Educativas*, N° 94, Buenos Aires, Argentina.

TORRES Rosa María, (1999), **Comunidad de aprendizaje: Una comunidad organizada para aprender**. Ponencia presentada en el *Seminario de Educación integral: articulación de proyectos y espacios de aprendizaje*, CENPEC, Sao Paulo, 9-10 Diciembre 1999. Material de Lectura de la Especialidad de formación de formadores, Módulo de Comunidades de aprendizaje, CREFAL 2006 – 2007.

TORRES Estévez Gladys Caridad, s/f, **Diseño Curricular, Metodología para el perfeccionamiento del currículum en su esfera de acción**, disponible en [http://www.uacam.mx/macad.nsf/4a24042bd57e05c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c586256e7f0004a495/\\$FILE/Diseno-Curricular.pdf](http://www.uacam.mx/macad.nsf/4a24042bd57e05c980256509003e0809/73c5cc4fbd0792c586256e7f0004a495/$FILE/Diseno-Curricular.pdf) 05/mayo/2007.

TYLER, (1999), **Los fundamentos del currículo**, Edit. Trillas. México, D. F. Pp. 37-85.

TAYLOR, S.J. y R. Bogdan (1994), **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**, Paidós, Barcelona, citado por Durán Molina Silvia, (s/f), *La metodología cualitativa representada por la etnometodología*, Artículo disponible en <http://www.monografias.com/trabajos22/etnometodologia/etnometodologia.shtml> 25/junio/2007.

UNIFEM, (s/f), **Equidad de género**, artículo disponible en <http://www.pnud.org.sv/~genero/index.php?module=htmlpages&func=display&pid=9> consultado el 19/DIC/2005

UNESCO, PORTAL electrónico de la Organización de los Estados Unidos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=29011&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html 22/03/06.

UNESCO, (1979) **Seminario Taller sobre Desarrollo del currículo y tecnología educativa** del 19 al 30 de noviembre 1979, Informe Final, Edit. CREFAL, Córdova, Argentina. Pp.26

UNESCO, (2003), **La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte**, Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, Septiembre de 2003, Edit. Trineo, Chile, pp. 294.

VARGAS Alarco, Ludomila, (2002), **La estructura curricular básica de la formación docente en educación artística, en relación con el ejercicio profesional en secundaria**. Estudio comparativo en dos departamentos del Perú. *Tesis de licenciatura*, por la UNMSM, Lima, Perú, Disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/Tesis/Human/Vargas_A_L/probl_invest.htm 15/mayo/2007. Pp. 110

VIDAL, Ledo María, y Bertha Fernández Oliva (2003), **Andragogía**, en Revista *electrónica Educación Médica Superior*, Volumen 17, No 4 Octubre – Diciembre, 2003, en Búsqueda temática digital, disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_4_03/ems11403.htm , 22/marzo/2007.

VILLANUEVA Castilleja Ruth, La política de defensa social y su repercusión con los niños y adolescentes, pp.330 en <http://www.defensasociale.org/revista2003/21.pdf>

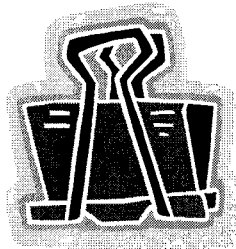
VILLANUEVA, Oscar (2005), **Enfoque biográfico y etnográfico en profesores principiantes**. En: Medina, Patricia (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, Trayectorias y Formación Profesional*, UPN, Porrúa, México.

ZABALZA, Miguel Angel. (1991), **Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica**, Cuarta Edición, Nancea editorial, Madrid. Pp. 310

ZÚÑIGA Molina Leonel Dr., (2002), **Calidad de la educación, perspectiva de análisis y referencia para la acción**. Documento Inédito, Material de Lectura del Diplomado Internacional Evaluación de la calidad de la educación de jóvenes y adultos, Módulo de Enfoques y prácticas de la evaluación de la calidad educativa, CREFAL 2002. Pp. 37

ZUÑO, Kristal, (s/f), **Aprendizaje en adultos y coaching**, en revista electrónica *educared*, *espacio de crianza*, promovemos el uso educativo de Internet. Un portal al servicio de la educación. Fundación Telefónica. Artículo disponible en: http://www.educared.edu.pe/espaciodecrianza/columnista.asp?id_articulo=789# 22/marzo/2007.

ANEXOS



Resultados íntegros de las instrumentos aplicados durante el proceso de investigación.

ANEXO 1

GUIA DE OBSERVACIÓN PUNTOS DE ENCUENTRO DEL INEA

Resultados de la observación a los asesores del INEA, obtenidos para el diagnóstico

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	Punto de encuentro Teatro emperador.	Punto de encuentro en Plaza Comunitaria del CREFAL	Porcentaje
Número de asesores.	Tres, dos mujeres y un hombre	Dos mujeres	5 = 100% 80% mujeres 20% hombres
Número de estudiantes en las asesorías observadas	Seis, cinco mujeres y un hombre	Seis, dos mujeres y cuatro hombres	12= 100% 58% mujeres 42% hombres
Edades de los estudiantes	De entre 15 y 75 años Media: 30	16, 17,18, 20, 29, 63. Media: 23	Edad promedio 26.5 años
Estudio que cursan	Alfabetización, primaria y secundaria	Alfabetización, primaria y secundaria	
Edades de los asesores	25, 38, 41.	48, 21	Media 27 años
Nivel de estudio de los asesores	Secundaria, Preparatoria.	Preparatoria y pasante de Licenciatura	40% secundaria 40% Prepa 20% Pasante Lic.

¿La asesoría presenta los tres momentos didácticos de una clase? (introducción, desarrollo, cierre o evaluación)	NO	NO	No 100%
¿Plantea el objetivo de la asesoría de forma visible a los estudiantes?	NO	NO	No 100%
¿Trae el asesor la planeación de la asesoría?	NO	NO	No 100%
¿Plantea alguna metodología a seguir en las asesorías?	SI	SI	Sí 100%
¿Presenta algún tema general a los estudiantes?	NO	NO	No 100%
¿Escucha el asesor las dudas de los estudiantes?	SI	Una sí Otra No	80% SI 20% No
¿Atiende el asesor las dudas que le indican los estudiantes?	SI	Una sí Otra, se cansa con una sola persona y la descuida. (la asesora más joven)	80% SI 20% NO
¿Recupera el asesor los aprendizajes previos de los estudiantes?	SI	SI	100% SI
¿Utiliza material didáctico el asesor para la enseñanza?	Si - Libro	Si - Libro	100% SI
¿Utiliza tecnología dentro de sus asesorías?	NO	NO	100% NO
Otros aspectos observados	*Son asesorías individuales. *El espacio no es el apropiado	*Son asesorías individuales. *Tienen pegado en la	

	<p>para el estudio, puesto que es el descanso de la escalera ubicado al fondo del teatro en la parte superior, y los asientos son mesabancos de primaria.</p> <p>* El estudiante más grande (75) se cohibe al preguntar, pero no puede avanzar, va en alfabetización, quizás falta más confianza por parte de la asesora.</p>	<p>pared el reglamento de su punto de encuentro.</p> <p>*Tiene en el pizarrón los avisos como fechas de examen, requisito de ingreso.</p>	
--	---	---	--

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA LOS ASESORES DEL PUNTO DE ENCUENTRO

Resultados de los asesores de INEA en la práctica directa:

CATEGORÍAS DE ANALISIS	RESULTADOS
Sexo	80% mujeres y 20% hombres
Edades:	De 20 a 30 = 40% De 31 a 40 = 20% De 41 a 50 = 40%
Estudios:	Secundaria = 40%, Preparatoria = 40% Lic. = 20%
¿Recibió curso de capacitación al ingresar?	100% si
¿Tiene otro oficio o empleo aparte de este servicio?	80% no 20% si
¿Le proporcionan algún material didáctico para sus asesorías?	100% sí (libro, hoja de presentación del módulo, fichas de actividades, calculadora, reglas, antologías)
¿Usted considera que los estudiantes aprenderían mejor usando nuevas tecnologías?	100%, sí
¿Tiene conocimientos psico-pedagógicos?	80% NO 20% SI
¿Tiene conocimientos sobre aspectos metodológicos?	60% NO 40% SI
¿Maneja el uso de las Tecnologías educativas?	100% SI
Tiempo de estar trabajando en el INEA como asesores	De 0 a 2 años = 60% De 3 a 4 años = 20% De 5 a 6 años = 0% De 7 a 8 años = 20%

¿Cada cuando recibe capacitación o actualización?	Cada mes = 20% Cada 6 meses = 60% Cada 4 meses = 20%
¿Cuánto tiempo dedica a la preparación de las asesorías?	Media hora diaria = 20% Una hora = 60% Dos horas = 20%
¿En qué aspectos o temáticas le gustaría recibir apoyo para sus asesorías?	Aspectos didácticos = 60% Matemáticas = 60% Historia = 20%
¿Cómo prepara sus asesorías?	100% revisando los materiales que están trabajando los educandos.
¿Cuál es la problemática más urgente que considera es necesario atender dentro de la formación de adultos?	Relaciones humanas a fin de generar un ambiente de confianza = 20% Preparación para el campo laboral = 20% Motivación, pues hay mucha deserción escolar. =40% Cómo enseñar a leer =20%
Otro aspecto a agregar:	*Más apoyo a los adultos en el uso de las computadoras. *Los adultos deben recibir mucho estímulo para seguir estudiando. *Más apoyo por parte de las autoridades para la difusión de los programas de adultos, ya que dudan de la veracidad del sistema, porque no están informados.

ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA LOS FORMADORES PARTICIPANTES EN LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Datos personales

Fecha de aplicación:

Durante el mes de abril 2007, utilizando la comunicación virtual.

Sexo y edad:

Ocho mujeres y dos hombres, la edad no la pusieron solo una de 28 años.

Lugar donde labora:

CONAFE, INEPJA (INEA), Normal de Atequiza Jalisco, CENET, Secretaría de educación Guerrero, Escuela Normal de Especialización.

Años de experiencia como formador: Varía desde un año, hasta 5 años.

Aquí el

1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca. Marque con una **X** el espacio que corresponda.

Los números en los recuadros se refieren al número de personas que respondió con esa opción.

Antes de haber cursado la especialidad

	1	2	3	4
Usted planificaba sus clases?	4	3		3
Aplicaba esta planeación?	4			6
Sus alumnos se enteraban de lo planificado?				10
Empleaba un modelo educativo dentro de su planeación?	4	4		2
El modelo educativo orientaba su práctica formativa?	4	4		2
Reflexionaba sobre su práctica educativa cotidiana?		1		9
Sistematizaba sus acciones formativas en pro de una análisis efectivo?			1	9
Generaba comunidad de aprendizaje en su entorno de trabajo?				10
Empleaba el uso de la tecnología como recurso didáctico?		1		9
Empleaban sus alumnos el uso de la tecnología para el proceso de aprendizaje?		2		8

Evaluaba sus sesiones diarias en cuanto a su quehacer como formador?	1			9
Evaluaba los contenidos asimilados por sus estudiantes?	2	3		5
Evaluaba sus planes y programas?		2		8

Después de haber cursado la especialidad

	1	2	3	4
Usted planifica sus clases?	10			
Aplica esta planeación?	8		2	
Sus alumnos se enteran de lo planificado?	8		2	
Emplea un modelo educativo dentro de su planeación?	9	1		
El modelo educativo orienta su práctica formativa?	9	1		
Reflexiona sobre su práctica educativa cotidiana?	10			
Sistematiza sus acciones formativas en pro de una análisis efectivo?	8	1	1	
Genera comunidad de aprendizaje en su entorno de trabajo?	6	2	1	1
Emplea el uso de la tecnología como recurso didáctico?	4		4	2
Emplean sus alumnos el uso de la tecnología para el proceso de aprendizaje?	4		4	2
Evalúa sus sesiones diarias en cuanto a su quehacer como formador?	5	1	2	2
Evalúa los contenidos asimilados por sus estudiantes?	7	1	2	
Evalúa sus planes y programas?	7	1	2	

Generales:

1. ¿Procuras una formación continua para un mejor servicio educativo? Sí el 90% solo una persona respondió que no.
2. ¿De parte de tu institución te capacitan como formador? El 80% si recibe apoyo de su institución, el 20% no.
3. ¿La especialidad le brindó bases para tu capacitación profesional? Sí el 100%

4. ¿Qué contenidos te hubiera gustado trabajar? Siete respondieron en cuanto a profundizar el tema de evaluación, dos sobre ampliar la duración del módulo de sistematización y, dos integrar temas referentes al rol del formador, sobre el desempeño, o sobre desarrollo humano.
5. ¿Cómo calificas el diseño curricular de la especialidad? En general como pertinente, una persona puso regular, pero la mayoría como muy bueno.
6. ¿Cómo calificas el desarrollo curricular de la especialidad? Tres se abstuvieron de responder esta pregunta, los demás responden: congruente, eficiente y una persona aludió que no cubrió sus expectativas.
7. ¿Qué aprendizajes fueron más significativos dentro del proceso enseñanza aprendizaje de la especialidad? Los contenidos de sistematización, el de comunidades de aprendizaje y la incursión de la tecnología como recurso didáctico.
8. ¿Qué metodología empleada por el docente te favoreció para una mejor comprensión de los contenidos? El trabajo en equipo, el foro de innovación, y la metodología participativa.
9. ¿Qué tipo de material o recurso empleado por el docente te apoyo más para la comprensión y asimilación? Los foros de discusión, el material de lectura para reflexionar, el apoyo del docente.

Continuando con la escala:

1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca.

Marque con una X el espacio que corresponda.

En la parte superior se encuadran los módulos y los porcentajes se refiere al número de respuestas que se obtuvieron en dicho módulo con tal parámetro calificativo.

Variables:	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Se logró el objetivo del módulo?	1=90% 2=10%	1=100 %	1=100 %	1=80% 2=10% 3=10%	1=100 %	1=100 %	3=80% 4=20%

Hubo congruencia entre los objetivos del módulo, los materiales, los contenidos ?	1=100% 2=0%	1=100% 2=0%	1=100% 2=0%	3=70% 4=30%	1=100% 2=0%	1=100% 2=0%	3=80% 4=20%
Las actividades planificadas favorecieron el proceso enseñanza aprendizaje ?	1=80% 2=20%	1=90% 2=10%	1=100% 2=0%	3=80% 4=20%	1=100% 2=0%	1=70% 2=30%	3=80% 4=20%
Hubo buena disposición del docente para el desarrollo de las actividades, atención de las dudas?	1=100% 2=0%	1=100% 2=0%	1=90% 2=10%	3=70% 4=30%	1=100% 2=0%	1=90% 2=10%	3=40% 4=60%
Fueron suficientes los recursos materiales (lecturas, actividades,	1=10% 2=80% 3=10%	1=100% 2=0%	1=100% 2=0%	2=30% 3=60% 4=10%	1=100% 2=0%	1=90% 2=10%	3=50% 4=50%

etc.) propuestos para el logro de los objetivos?							
Hubo suficiente apoyo de recursos humanos durante el proceso?	1=100 %	1=100 %	1=100 %	3=100 %	1=100 %	1=100 %	3=100 %
Hubo buena calidad educativa a lo largo del módulo?	1=80% 2=20%	1=90% 2=10%	1=90% 2=10%	3=80% 4=20%	1=100 %	1=100 %	3=20% 4=80%

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES DE LA ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Datos personales

Fecha de aplicación: abril del 2007

Sexo y edad: dos mujeres y un hombre, 43, 37 y 48 años.

Aquí el 1 = siempre; 2 = casi siempre; 3= casi nunca; 4= nunca.

Marque con una **X** el espacio que corresponda.

Solo se contemplan las respuestas de los docentes que respondieron el cuestionario.

	1	2	3	4	¿Por qué?
¿Existe congruencia en el diseño curricular?		67%	33%		Hubo reuniones previas donde se dio a conocer la vinculación de los módulos, para efectos de que el diseño de los programas siguiera este vínculo. Porque falta comunicación entre los docentes.
¿Es factible la viabilidad del diseño curricular?	33%	67%			Es muy útil la formación en línea para aquellos formadores que no tiene tiempo, ni recursos para acudir a una capacitación presencial.
¿Existe continuidad entre los módulos del diseño curricular?	67%	33%			Se les ha solicitado a los participantes que a lo largo de la especialidad vayan enriqueciendo su proyecto, diseñado y planteado desde el primer módulo.
¿Hay una buena integración de los módulos?	100%				Hay buenos resultados de las generaciones ya cursadas
¿Es vigente el diseño curricular en base a las necesidades del formador de formadores?	33%	67%			Es un tema pertinente para hoy en día. Falta un examen diagnóstico más real del destinatario.
¿Existe coherencia entre el objetivo, los contenidos y las actividades del módulo que imparte?	100%				

1.- ¿Cómo ha percibido a los participantes de la especialidad en sus dos experiencias vividas?

El segundo grupo estuvo más participativo e interesado en su proceso formativo.

El grupo está motivado en su propia formación.

2.- ¿Cómo ha percibido el apoyo brindado por el equipo CREFAL para esta acción formativa?

Fue mejor una sola reunión inicial donde se presentó el diseño curricular. Muy positivo el apoyo de la coordinadora para el trabajo con el grupo, así como para motivar a los participantes a esa presencia continua. Hay una comunicación casi sincrónica entre ella, el docente y el participante, lo que favorecía en acuerdos, comunicados, etc.

3.- ¿Qué aspectos le han parecido positivos?

La presencia de la coordinadora, el grupo heterogéneo, los recursos de la plataforma, el apoyo de la asesora tecnológica.

4.- ¿Qué aspectos considera pueden y deben modificarse?

Respecto a las segundas oportunidades para algunos estudiantes. Y que los grupos no excedan de 30 participantes.

La incursión cada semana de un nuevo contenido, resulta una dinámica tan acelerada para quien conduce como para los propios participantes. Esto se nota en formas de división que uno puede ir haciendo entre grupos. Es decir, aquellos que responden inmediatamente y concluyen con cierto ritmo, los otros que esperan el fin de semana, y un tercer grupo que se ve rebasado constantemente. Ahora bien, el tipo de material y esto de un contenido aproximado por semana, creo que repercute en la posibilidad de construcción y comprensión

5.- Algún comentario general respecto a las preguntas anteriores o bien algún aspecto que no se ha considerado.

a) Que resulta difícil consolidar un grupo académico como el que se esta produciendo a través de la especialidad. Sería necesario ver de qué manera se propicia una posible construcción colectiva que recupere esta experiencia entre todos los docentes y coordinadores.

b) Respecto al orden de los módulos, qué tanto, la formación de formadores es un campo profesional, ámbito que debe abrir a la especialidad en su conjunto.

c) Temas pendientes en la especialidad –diversidad e interculturalidad-; acción formativa y otras formas de formar