

SEP



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE DOCENCIA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

"SIGNIFICADOS DOCENTES EN TORNO A UN PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN: ANÁLISIS DEL CASO UPIICSA"

Tesina



Que para obtener el título de
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

Presenta :

Patricia
Dorantes
Ramírez

México, D. F.

2000



DEDICACIONES

A mi esposo:

A ti Gregorio compañero de tantos años por creer en mí y por el apoyo recibido en cada momento importante de mi vida.

A mis padres:

Por el apoyo, confianza y amor que siempre me han demostrado.

A mis hijos:

Por haber formado parte de mi vida y ser el motivo de mi superación.

A mis hermanos, tíos, primos y sobrinos:

Con cariño y agradecimiento por estar siempre conmigo.

A mis amigas:

Dolores, Areli y Pilar. Gracias por su amistad y la ayuda para terminar este trabajo.

26 - 11 - 01

Agradecimientos

A Dios:

Por darme la fuerza y el valor para superarme cada día, a pesar de las adversidades.

A la Universidad Pedagógica Nacional:

Por proporcionarme los conocimientos necesarios para mi formación profesional.

A Héctor H. Fernández Rincón:

Por la paciencia y comprensión que me brindo para la realización de este trabajo.

INDICE

Introducción	2
--------------------	---

Capítulo 1 El problema y la metodología

1.1. El Problema	5
1.1.1. Descripción	5
1.1.2. Justificación	7
1.1.3. Delimitación	8
1.2. La Metodología	9
1.2.1. Consideraciones Generales	9
1.2.2. Cuestionario	10
1.2.3. Análisis de Datos	11
1.2.3.1. Análisis Especulativo	11
1.2.3.2. Clasificación y Categorización	11
1.2.3.3. Formación de Conceptos	12
1.2.3.4. Tipologías	12

Capítulo 2 Referencias Conceptuales

2.1. Introducción	14
2.2. Curriculum	14
2.3. Pedagogía, Educación, Formación, Actualización y Desarrollo	15
2.4. Formación Docente y Práctica Docente	18
2.5. Opiniones Docentes	20
2.6. Identidad de los docentes	22
2.7. Significados Docentes	23
2.8. Relaciones y Saberes Docentes en los Cursos de Actualización	24
2.9. El Profesor	25
2.10. Métodos de Formación, Materiales y Contenidos	26
2.11. Enseñar es crear	26
2.12. La importancia de la evaluación en el proceso enseñanza – aprendizaje ..	27

Capítulo 3 Contexto Institucional

3.1. Antecedentes del Instituto Politécnico Nacional	30
3.2. Antecedentes de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA)	32
3.2.1. Filosofía	32
3.2.2. Objetivos	33

3.2.3. Instalaciones	33
3.2.4. Licenciaturas	34
3.3. El Departamento de Actualización Profesional y Desarrollo Docente .	37
3.4. La Maestría en Enseñanza Superior	37
3.4.1. Antecedentes	37
3.4.2. Propósito y Objetivos	38
3.4.3. Perfil del egresado	38
3.4.4. Proceso de selección	39
3.4.5. Requisitos de ingreso	40
3.4.6. Características de los profesores	41
3.4.7. Características de los alumnos	41

Capítulo 4 Significados de los alumnos acerca de la Maestría en “Enseñanza Superior”.

4.1. Introducción	43
4.2. La actualización	43
4.3. Posibilidad de asistencia a cursos	44
4.4. Profesionista y Docente	45
4.5. Necesidad de formación	46
4.6. Fundamentación y Reflexión de la Práctica Docente	47
4.7. Problemas: Profesores, Material y Evaluación	48
4.7.1. Relación Maestro – Alumno	48
4.7.2. El conocimiento del profesor ¿ventaja o desventaja?	49
4.7.3. Material en mal estado	50
4.7.4. Tiempos cortos materiales extensos	51
4.8. Evaluación	51
4.8.1. Como enseñan y como aprenden los docentes	52
4.8.2. Evaluación ¿para qué?	53
4.9. Logros	54
4.9.1. Aprendizajes significativos	55
4.9.2. Comunicación parte importante de la actualización	56
Conclusiones	58
Bibliografía	61
Anexos	65

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La actualización de los docentes es una actividad que se impone día a día en todas las instituciones educativas del país.

En este sentido, es hoy común afirmar que todo docente debe actualizarse. Es más, gran parte de los programas de estímulos para el mejoramiento y ascenso escalafonario, de los docentes, pasa por la necesaria y obligada actualización de éstos.

En el imaginario social entonces la actualización de docentes aparece como la panacea que resolverá todos los problemas educativos.

En esta tesina no voy a describir, ni a analizar este discurso. La pretensión es más sencilla: me planteo indagar que piensa un maestro que asiste a un programa de actualización. Cómo ve su actualización, la evaluación que se lleva a cabo allí, la imagen que se forma de los docentes y los motivos que lo llevan a actualizarse.

Debo recalcar que este trabajo tiene el carácter de tesina por lo que mis pretensiones son sencillas.

Abordar solo a un grupo de maestros que asisten como alumnos a un programa concreto. A estos alumnos concretos les apliqué un cuestionario y analizo sus respuestas. Así de sencilla es mi tesina. Obviamente tanto para abordar las preguntas del cuestionario como para analizarlas tuve en cuenta algunos planteamientos teóricos.

De igual manera, para delimitar mi objeto tuve que analizar acercamientos concretos a la institución de referencia. Me acerque al programa y a la institución de estudio a través de mi trabajo de servicio social.

Para dar cuenta de mi trabajo presento aquí cuatro capítulos. El capítulo primero, trata del Problema y la metodología que se utilizó. El Problema está constituido por la descripción, la justificación y la delimitación. La metodología forma parte importante y central para desarrollar la investigación. En este caso, se aborda describiendo los aspectos generales, los instrumentos y el análisis de datos.

El segundo capítulo está integrado por las referencias conceptuales. Aquí se integran algunos textos de diferentes autores que fueron necesarios leer para conceptualizar y fundamentar el trabajo.

Como tercer capítulo se presenta el contexto institucional, que está organizado con información y descripción de la institución que en este caso fue la UPIICSA (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y administrativas) que pertenece al IPN (Instituto Politécnico Nacional).

El cuarto y último capítulo y último de esta tesina presenta los sentires y opiniones de los docentes que participaron en el programa.

Como últimos apartados están la bibliografía y los anexos en donde se incluye el cuestionario que se utilizó.

Esta es la presentación del trabajo realizado durante un año, en el cual se presentaron obstáculos que no hicieron fácil la realización del mismo, pero que al final se logró.

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

CAPITULO 1 EL PROBLEMA Y LA METODOLOGIA

1.1. El Problema:

1.1.1. Descripción:

Todo ser humano tiene un significado de lo que hace. Los hechos sociales no son sólo lo que vemos, sino también, el sentido que los sujetos le asignan a su acción (Carr y Kemis,1988).

Estos significados están asociados también a las reflexiones que el sujeto hace respecto a su práctica: La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Así entonces, el docente, como sujeto, reflexiona sobre su hacer y sobre su saber: "La reflexividad del maestro recoge ese discurso y otorga una significación práctica a esas normas de acción, en una labor de definición, descripción y valoración de su propio trabajo cotidiano en el aula" (Rockwell,1985: 149).

De esta manera, mediante la reflexibilidad, el docente, retoma contenidos que le llegan de la misma institución o de su propia práctica.

El docente entonces piensa y reflexiona sobre su práctica. Uno de los elementos que configuran esa práctica es precisamente la actualización que se ha constituido como una actividad más en su cotidianidad.

El docente, hoy en día, no sólo imparte clase sino que también es alumno en los procesos de actualización.

Esta actualización, como práctica cotidiana, está cargada de sentidos y significaciones que están además cruzados por los mismos sentidos y saberes que el maestro tiene de su hacer docente.

La actualización, por otro lado, está también significada desde la política educativa y los proyectos de cada institución educativa en concreto.

Se le cuelgan a ésta diversas expectativas desde el cambio del docente hasta la transformación radical de la práctica educativa.

El docente, que fungirá como alumno en estos programas de actualización, participará también de estos sentidos y estos discursos. Pero ¿Cuál es su idea de actualización? ¿Para que se actualiza? ¿Qué obtiene de esto? Estas serán algunas de las preguntas orientadas al desarrollo de esta investigación.

De esta lógica, interesa preguntar por la forma como el docente ordena su experiencia docente cotidiana. Se cree que el docente elabora un “saber propio” que se relaciona con los saberes pedagógicos que están a su vez, asociados a los saberes de la práctica. Ahora bien, para poder saber cuales son esos saberes “propios”, y “pedagógicos” o de la “práctica” se requiere ubicar docentes concretos y específicos a quienes podamos indagar. Por ello, como referente empírico en este trabajo se tomarán las reflexiones que, sobre su práctica, hacen maestros que participan en una maestría en “Enseñanza Superior” en la UPIICSA del IPN.

Esta maestría fue creada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) específicamente por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón, con el objetivo de promover y contribuir a la formación pedagógica del docente de las diferentes disciplinas universitarias, para la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora de éste, así como para canalizar las diferentes inquietudes de actualización, igualmente para contribuir a la transformación y mejoramiento de la educación del nivel superior.

Actualmente es necesario cursar un diplomado que lleva el mismo nombre de la maestría (“Enseñanza Superior”) que sirve como prerrequisito para poder cursar la maestría. Este diplomado consta de ocho módulos, con los cuales se pretende dar la introducción pedagógica a docentes en ejercicio y a quienes gocen de año sabático en el IPN.

El Diplomado tiene una duración de un semestre y se imparte dos días a la semana. Dos horas diarias.

Ahora bien, la maestría consta de tres semestres con tres seminarios cada uno, y cinco seminarios optativos, de los cuales pueden elegir los dos que deseen cursar, siempre y cuando cubran los créditos que se piden en el plan de estudios (ENEP-Aragón,s / f:1).

Plan de Estudios

Prerrequisito: Diplomado en “Enseñanza Superior”

Módulo I	Análisis de la práctica docente
Módulo II	Iniciación a la investigación pedagógica
Módulo III	Teoría pedagógica
Módulo IV	Psicología de la educación
Módulo V	Sociología de la educación
Módulo VI	Filosofía de la educación
Módulo VII	Didáctica general

Plan de Estudios de la Maestría en “Enseñanza Superior”

Primer semestre

Seminario de teoría pedagógica
Seminario de sistematización de la enseñanza
Seminario de sociología en educación

Segundo semestre

Seminario de diseño de planes y programas de estudio
Seminario de investigación pedagógica I
Seminario de filosofía de la educación

Tercer semestre

Seminario de didáctica de la enseñanza superior (Investigación y tesis).
Seminario de investigación pedagógica II (Inv. y tesis).

Optativas

Seminario de tecnología de la enseñanza
Seminario de problemas universitarios
Seminario de evaluación de programas educativos
Seminario de psicopedagogía
Seminario de historia de la educación.

En la maestría en “Enseñanza Superior” de la generación 1997 - 1999 se inscribieron 32 profesores, con los cuales se integraron dos grupos de 16 profesores que asistían a clases de lunes a jueves de 13 a 15 hrs.

1.1.2. Justificación:

La formación de los profesores universitarios a través de la historia, ha obedecido a modelos y programas concretos que han variado según las características de cada una de las instituciones. Estas características están relacionadas con el tipo de universidad que se pretende en su proyecto educativo.

A través de la política educativa se definen los objetivos y las estrategias para lograrlos. Para esto se crean los planes y programas, en donde aparecen los contenidos educativos concretos, que han de cursarse (Rockwell, 1985:149).

Normalmente los diversos programas de formación de profesores, integran una variedad de aspectos relevantes, como “La ubicación sociopolítica contextual, coyuntural e institucional del profesor, de la docencia y de la formación, la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes; la articulación

entre objeto y método de conocimiento, "el establecimiento de vinculaciones orgánicas entre formación y currículum, la formación práctica y cotidiana del docente, la formación y práctica social y proyectos educativos, universitarios." (Hirsch, 1990:55).

Sin embargo para afinar la mirada de la problemática asociada a estos programas se hace necesario conocer, de una manera directa, las opiniones y reflexiones de los docentes, que participan como alumnos, respecto a estos programas.

Más que reconstruir las intenciones formativas de las instituciones y los docentes, en este proyecto interesa ver a los destinatarios de los programas: los alumnos en formación.

Son ellos, finalmente, quienes dan cuenta de los logros reales de estos programas. En ello se concreta el impacto de la formación pretendida.

1.1.3. Delimitación:

Esta investigación abordará las opiniones de los alumnos del programa de la maestría en "Enseñanza Superior" que ofrece la UPIICSA del IPN en el año de 1997-1999.

Las opiniones de los alumnos están referidas a:

- Las expectativas personales y profesionales referentes a la maestría
- La relación entre la teoría y la práctica del alumno
- Contenidos
- Metodología
- Relación entre maestro - alumno.
- Aplicabilidad del contenido de la maestría en el aula.
- Problemas que se presentan en el curso.
- Coherencia del módulo con el material de consulta.
- La evaluación.

1.2. Metodología:

1.2.1. Consideraciones Generales:

Como de lo que se trata en esta investigación es de buscar cómo es la formación docente en la UPIICSA, se decidió utilizar el enfoque cualitativo por varias razones:

La investigación cualitativa se refiere "en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor, 1996:20).

Por eso el investigador cualitativo no busca la verdad o moralidad, sino las perspectivas detalladas de otras personas(Ibíd).

La investigación cualitativa, por sus características, permite al investigador su interacción con el sujeto de estudio (Corenstein, 1987:151).

La interacción del investigador con el sujeto de estudio crea una condición indispensable para la comprensión de los significados sociales de los constantes cambios del ser humano (Ibíd).

"La finalidad de la investigación no es la predicción, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participaron en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz" (Pérez Gómez, 1992:121).

Para lograr la comprensión, el investigador se ubica en el mundo de los sujetos a investigar, ya que de este modo lo observa desde la misma perspectiva de éstos (Corenstein, 1987:152).

"En consecuencia, el investigador [...] comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales y únicos, ello le permite, apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios, para darle credibilidad a su descripción" (Goetz, 1988:28).

Este enfoque tiene una gran ventaja para el investigador, ya que durante el proceso, se pueden hacer modificaciones al proyecto, esto dependiendo de cómo se presenta el estudio, porque como sabemos, el trabajar con seres humanos produce situaciones inesperadas, cambiantes y diferentes. El enfoque cualitativo nos brinda la flexibilidad para poder realizar estos cambios, ajustando el proyecto a lo que encontramos (Corenstein, 1987:153 y Pérez Gómez, 1992:124).

De esta manera, podemos concluir que fue el mejor enfoque para realizar este tipo de investigación (la actualización docente), ya que se adecúa más a las variaciones que se presentan al trabajar con seres humanos y lo más importante es que se puede penetrar a su propio mundo.

Una de las características del enfoque cualitativo es la forma con la cual selecciona y construye los instrumentos para la recolección de datos. Esta información obtenida es de suma importancia, ya que puede ser verificada porque es extraída del mismo entorno de los sujetos de estudio (Goetz, 1988:224).

"El enfoque cualitativo propone al investigador como principal instrumento de investigación" (Pérez Gómez, 1992:126).

Como investigador directo de la problemática intervienen su sensibilidad, juicio y la competencia para que la información obtenida sea la mejor. Esto es a través de la búsqueda continua de los acontecimientos relevantes que son registrados para la comprensión del contexto de los sujetos de estudio (Ibíd).

1.2.2. Cuestionario:

Para la recolección de datos en la investigación se utilizó el cuestionario.

El cuestionario como instrumento de recopilación de datos estandarizados tiene como finalidad recolectar problemas que son objeto de estudio en una investigación. (Ander-Egg,1983:273).

Se buscó que el cuestionario contará con una característica importante que es validez.

La validez de un cuestionario se determina si los datos obtenidos se ajustan a la realidad sin distorsión de los hechos.

Las preguntas se realizaron utilizando palabras y términos usados por los propios encuestados. Las preguntas en este cuestionario fueron abiertas.

Las preguntas abiertas, que también suelen llamarse libres o no limitadas, son aquellas en las que el encuestado construye las respuestas con su propio lenguaje, anotando todo lo que desee decir acerca de lo que se le pregunta, sin tener un límite para su respuesta.

" Pero este tipo de preguntas tuvo un inconveniente, ya que resulta difícil la categorización y tabulación de las respuestas, ya que estas fueron ordenadas (codificadas) de acuerdo con determinadas categorías " (Ander- Egg,1983:275).

El tipo de preguntas que se elaboraron en este cuestionario fueron de opinión, teniendo como intención que el encuestado respondiera lo que pensaba u opinaba acerca de algo, normalmente en este tipo de preguntas se toma una posición personal para responderlas.

Cuando el encuestado toma una posición personal implica que debe de reflexionar acerca de lo que se pregunta y esto provoca que le sea más difícil contestar, así mismo el compromiso será mayor con la respuesta que dará.

La forma en que se elaboran las preguntas se le denomina de embudo, tienen una secuencia lógica, que va de lo más sencillo a lo más complicado.

Las preguntas se relacionaron directamente con el problema que se investigó, para y se elaboraron de tal forma que los encuestados pudieran contestar sin tanta complicación.

" Cada pregunta formulada en cada cuestionario tiene por finalidad obtener cierta información. Es de sentido común la necesidad de formularla de tal modo que pueda obtenerse esa información" (Ander- Egg,1983:282).

Por ello al elaborar las preguntas, intenté ponerme en el lugar de los encuestados, es decir, dentro del mismo marco de referencia.

Se cuidó el número de preguntas de tal manera que no hubiera exceso,, ya que podría generar una disminución de la calidad de las respuestas(abstenciones).

1.2.3. Análisis de Datos:

Los procedimientos con los que se realizó el análisis fueron:

1.2.3.1. Análisis Especulativo:

Aquí se formularán los primeros juicios de la información obtenida.

También es importante que en este primer paso se anoten las observaciones más profundas obtenidas durante la investigación, así como puntos relevantes de la entrevista (Ibíd).

La información aparece en forma desordenada, ya que lo que se pretendía primeramente, era encontrar una relación entre los datos obtenidos (Ibíd).

La especulación sirvió para "ir más allá de los datos y conjeturar lo que ocurrirá en el futuro, basándose en lo aprendido acerca de los constructos y los vínculos entre ellos y en la comparación entre los resultados de ese aprendizaje y sus conocimientos sobre los fenómenos" (Ibíd:180).

1.2.3.2. Clasificación y Categorización:

Una vez que tenemos ya recolectado el material de información se prosiguió a la sistematización y jerarquización del mismo, de una manera ordenada y una secuencia lógica (Woods, 1985:139).

Al realizar la clasificación y categorización, fue necesario trabajar con la muestra representativa. Al finalizar nos damos cuenta de que los datos obtenidos son demasiados, es importante conservar el lenguaje ordinario y realizar la depuración inmediata basándose en los objetivos generales de la investigación (Ibíd).

Esta categorización se realizó de acuerdo a como el investigador observó las situaciones y, de esta manera empezar la clasificación de los datos.

Se separó según algunas categorías, como por ejemplo: Aspectos físicos, lugar, forma del lenguaje, grupo social, etc.

Por lo tanto, la categorización es relacionar los elementos de análisis de una manera ordenada y descubrir otros para anexarlos, según sean de importancia para la investigación (Ibíd).

Al inicio de la revisión se realizó una depuración del material que no apoyaba para los fines de la investigación, estos fines los identifique por medio de los objetivos (Woods, 1985:141).

1.2.3.3. Formación de Conceptos:

Estos conceptos aparecieron y se encuentran implícitos dentro del mismo trabajo de investigación.

Apareció una o varias veces en la recolección de datos, pero sólo son captados a través de hechos extraños, ciertas cosas que la gente dice, la manera en que lo dicen, etc. (Ibíd). La agregación de los datos según sus semejanzas y diferencias o la agregación de categorías taxonómicas, [...] una vez identificados los elementos es posible reducirlos a forma cuantificable y asignándole puntuaciones (Goetz, 1988:178)

1.2.3.4. Tipologías:

Aquí se usará la tipología como una forma de descripción para poder explicar los datos más sobresalientes del objeto de estudio. Se busca establecer una estructura conceptual que de cuenta de las características diversas del objeto.

Los datos marcan tendencias distintas de los referentes; lo que nos condujo a establecerlas como "tipos" distintos de realidades, es decir, con esta estrategia de análisis podemos mostrar cómo la realidad no es uniforme ni homogénea sino que presenta características diversas que pueden ser agrupadas por "tipos" representativos de cada una de esas diversidades.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAS CONCEPTUALES

CAPITULO 2 REFERENCIAS CONCEPTUALES

2.1. Introducción:

El siguiente capítulo tiene como finalidad introducirnos, a través de textos, a los diferentes contenidos que se trabajaron en relación con la problemática abordada.

Los temas abordados fueron: El Currículum, Conceptos de Pedagogía, Educación y Formación, Actualización y Desarrollo; Formación Docente y Práctica Docente; Opinión de Docentes; Identidad Docente; Significados Docentes; Relaciones y Saberes Docentes en los Cursos de Actualización; El profesor, Métodos de Formación, Materiales y Contenidos, Enseñar es Crear; y la Importancia de la Evaluación.

2.2. Curriculum:

Para hablar del curriculum podemos inicialmente identificar 2 dimensiones¹ del curriculum. Las dimensiones son la formal y la real.

Por dimensión formal se entiende el documento que contiene: objetivos, métodos, normas, preceptos, etc., conocidos también como el plan de estudios, que es en últimas el que le da cierta legalidad a la institución.

La dimensión real no se concreta únicamente en el plan de estudios, sino también en la forma como se aplica e interpreta dentro de la institución.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que existe una gran diferencia entre lo que se debe hacer y lo que se hace, esto con respecto a la práctica. El curriculum es utilizado en la institución según las necesidades que se presentan, por tal motivo, se utilizan algunas cosas y otras se transforman o en su defecto se desechan.

Se retoma a Tyler quien es reconocido por realizar planteamientos y propuestas bajo criterios técnico-rationales y que forman parte de lo que Díaz Barriga denomina la pedagogía industrial.

Tyler habla de 3 fuentes con las cuales se realiza el curriculum, la primera es: el estudio de los propios alumnos. Se estudia a los alumnos para detectar la falta y la carencia para así poder justificar la realización del curriculum.

La segunda fuente que se llama "estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela", en el cual se analiza el contexto en el que se desarrolla y desarrollará el alumno en el futuro.

¹ Se considera dimensión a la expresión o manifestación que se capta en el curriculum.

La tercera fuente es el “aporte y sugerencia de los especialistas en asignaturas”; aquí se pretende que los especialistas en las asignaturas colaboren en la elaboración, ya que son los más indicados por los conocimientos de la asignatura.

Los otros dos elementos que participan en la elaboración de contenidos y objetivos son llamados por Tyler: filtros. Al primero le llama filosofía educativa, ésta aparece durante todo el proceso de elaboración del currículum, sugiere los objetivos dependiendo del estudio de “valores e ideales, los hábitos y las prácticas a las que tenderá el programa” (Fernández,1993:240), y esto conforma el currículum oculto.

El segundo filtro es la psicología del aprendizaje. Esta se encargará de decir qué contenidos puede aprender el alumno en cada etapa de su vida.

Dentro de lo que es la práctica curricular nos encontramos con que en el proceso educativo participan diferentes sectores sociales, que tienen visiones e intereses distintos que cambian o adecuan lo considerado en el currículum formal.

Así mismo, este corte nos remite a la vida cotidiana de la práctica educativa, en donde participan sujetos particulares con características heterogéneas son los principales actores de la cotidiana existencia de la escuela y se expresa lo social, lo político, lo cultural, etc. (Fernández, 1993:244).

“La puesta en práctica de cualquier “currículum formal”, está medida por un espacio institucional [...] este contexto institucional hace que al intentar poner en práctica el “modelo”, éste sea interpretado, transformado y educado desde y en las condiciones concretas del lugar en donde será aplicado y desde las condiciones, entendimientos, intereses y experiencias de los sujetos concretos que se encarguen de ponerlo en práctica” (Ibíd:248).

Así entonces, lo que se practica cotidianamente en la escuela no es lo pasado ni lo prescrito.

2.3. Pedagogía, Educación, Formación, Actualización y Desarrollo:

En este punto se definen los conceptos de pedagogía, educación y formación.

Acerca de la **pedagogía** se habla de una relación dual, ambivalente, con la educación. “La primera, debe su existencia a la segunda”.(Galindo,23:1995).

Es importante hacer gran énfasis en la pedagogía, históricamente, procede de la educación y consiste en una reflexión sobre ella.

La definición de educación siempre ha sido motivo de controversia, por las distintas modalidades que de ella se dan.

“ Para que un proceso merezca llamarse educacional, lo que en él se aprenda deberá considerarse valioso... así como en la forma que se aprenda se juzgará como moralmente inobjetable ”(Peters,1969:18). “Hablar de educación, entonces, desde el interior de una forma de vida, es inseparable de hablar de lo que se considera valioso, y esto incluye de lo valioso que ha sido o es transmitido de manera moral inobjetable. Pero bajo esta égida general de deseabilidad, la “educación”, no selecciona ni elige tipo alguno de tarea o rendimiento”(Ibíd).

La educación “está ligada a lo deseable, lo legítimo, lo inobjetable; tiene un valor en sí a tal grado que muchas veces decir educado no requiere aclaración sobre el contenido, el método o la institución transmisora... se trata de un valor autónomo, un valor en sí, entre otros importantes para el género humano”(Galindo,1995:27).

Para Durkheim la educación es “ la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que esta destinado de manera específica”.

A modo de conclusión podemos decir, que la educación requiere la participación de alguien que enseñe y de otro que aprenda tomando en cuenta las características y condiciones del que aprende.

Formación. Galindo nos define formación “no con el significado de formación moral o profesional, o un campo cualquiera, sino con el propósito de identificar los rasgos que constituyen dicha actividad como una modalidad particular de configuración del hombre. El afán consiste en tratar de identificar los procesos, condiciones y mecanismos propios de ese fenómeno, para reconocer si hay algún campo particular con problemas específicos, diferenciables y encuadrables bajo ese término” (Galindo,1995:29).

En diferentes campos de la práctica social utilizan la palabra formación para referirse al modo de acceso al conocimiento de ese campo.

Algunas personas cubren diferentes etapas de su educación, pero no quiere decir que constituyan una formación, no toda educación tiene el mismo valor o significado.

Lo que sobresale aquí es que, la educación que ofrecen las escuelas, sino “ los conocimientos que una persona elige y solicita, los que uno requiere para una finalidad propia, aunque ésta coincida con la que pretende un proyecto ofrecido por una escuela. Lo específico de la formación es que trata de un proyecto propio, asumido personalmente” (Galindo,1995:31).

“ Formación... Es aquella transmisión o adquisición de conocimientos enlazados con la dimensión de la vida propiamente humana y provistos de una jerarquía interna que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite o no a un conformismo automático sino a una posición personal libre” (Ibañez, 1975: 32).

Finalmente, podemos decir que en materia de educación no va todo en dirección del maestro al alumno, " sino que hay casos en que se convierte en un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio que el sujeto en formación realiza activamente, a través de distintos procesos y mecanismos de aprendizaje y conocimiento que se llevan a efecto en situaciones relacionales donde resulta fundamental la presencia de otros. A ese proceso provisionalmente le podemos reservar el nombre de Formación" (Galindo, 1995:32).

Formación docente centrado en el análisis

"Formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos" (Galindo, 1995: 108).

Para Galindo, el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Menciona que aquel que se forma comienza un trabajo que lo involucra así mismo, y que consiste en la reestructuración del conocimiento de su realidad. Con esto analiza sus diferentes aspectos que lo hacen tomar conciencia de sus fallos y deseos. Por lo tanto, el deseo de formarse es buscar la mejores alternativas para satisfacer sus necesidades.

En este caso, analizar significa definir "Los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprender su estructura y/o su funcionamiento" (Ibíd).

En el campo educativo, el análisis puede ser múltiple para responder a la pluralidad de los diferentes que se encuentran dentro de este campo: " situaciones, instituciones, practicas, discursos, comportamientos, tecnologías, programas, etc." (Ibíd).

También podemos decir que, con el ejercicio de análisis, comienza el análisis de formación, porque a través de él se puede interrogar a la realidad.

Cuando se efectúa un proceso o se vive una experiencia son parte necesaria para llevar a cabo el proceso de formación. Pero éstas provocarán un choque existencial que sólo tendrán trascendencia cuando éste tome conciencia y logre formar nuevas expectativas.

Para finalizar, podemos retomar la definición de Galindo que dice "La pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de regulación" (Ibíd)

Actualización: Termino usado en algunas ocasiones para significar la necesidad continua de puesta o punto de la formación del profesorado y equivalente, por lo tanto, a perfeccionamiento (Diccionario,1985:45).

Desarrollo: Hace referencia a aspectos más cualitativos aunque basados y ligados al crecimiento físico. Suele entenderse la evolución progresiva de un organismo, y de las funciones por ellas realizadas, hacia conductas de mayor calidad o consideradas superiores (diccionario:1985:385).

2.4. Formación Docente y Práctica Docente:

La formación docente es de primordial importancia, ya que a través de ella, el docente logra perfeccionar su forma de trabajo. Para argumentar este punto tomaremos como referencia a Gilles Ferry y su libro "El Trayecto de la formación".

La formación nunca se lleva a cabo por nuestros propios medios, la mayoría de las veces o siempre son necesarios otras formas de mediación.

La decisión de formarse es tomada por iniciativa propia, por lo que realmente desea el profesor y buscando los medios que uno mismo crea convenientes para lo que uno requiera.

"La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio" (Ferry, 1990:45).

La formación se da en diferentes aspectos de nuestras vidas, nos podemos formar, como vecinos, como compañeros, como padres, etc., así cada individuo puede formarse en la necesidad que tenga.

"De esta formación se espera que cubra, las necesidades [...] de la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personas" (Ibíd).

El docente puede ver su función como una forma de transmitir el saber o de saber-hacer, "esto con beneficio del sistema socioeconómico o más generalmente, de la cultura dominante" (Ibíd).

El proyecto de formación no es únicamente, moldear o crear una nueva imagen; para el docente existe una doble función, formarse primeramente literaria o artísticamente y después pedagógicamente.

De esta forma, el docente debe hacer todo lo posible por perfeccionarse, como profesor y como ser humano. Esto para que él mismo pueda transmitir esa formación a los alumnos que se encuentran en este proces.

Ferry distingue tres modelos diferentes que se caracterizan por 3 tipos de prácticas de formación, el primero es un modelo centrado en las adquisiciones, el segundo está centrado en el proceso y el tercero en el análisis.

Como se había mencionado anteriormente, formarse es la perfección y adquisición de saberes, es decir, lograr una técnica o capacidad de razonar o crear.

Formación es "Aprender en el sentido propuesto por Oliver Reboyl cuando define el aprendizaje como la adquisición de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente" (Ibíd).

Este modelo se reduce estrictamente a la formación del aprendizaje, dicha formación se organiza con funciones que se puedan constatar y evaluar, para poder garantizar que se ha obtenido un nivel de conocimientos.

El docente, independientemente de la materia que enseñe y cómo lo enseñe, siempre estará sujeto a su práctica de enseñanza en un programa y un examen en donde los estudiantes deben someterse.

La concepción que tiene entre la relación de la teoría y la práctica, "en donde la aplicación Ferry nos habla de una teoría-práctica en donde define que la práctica es la aplicación de la teoría" (Ibíd). La transmisión de conocimientos los designa teoría.

Esta transmisión de la teoría a la práctica pocas veces se realiza, porque los formadores nunca son los mismos de los talleres, "resultando como dice Bertrand Schwartz, que los alumnos de los talleres sólo accidentalmente son los mismos que los alumnos del curso" (Ibíd).

El segundo modelo es el centrado en el proceso, aquí es de importancia que dentro del campo profesional o fuera de él se vivan las experiencias sociales de una manera individual o colectiva, esto permite que se pueda realizar frente a situaciones inesperadas o complejas.

"En este modelo, la relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es el orden de la aplicación, sino de la transferencia [...] el modelo centrado sobre el proceso aparece entonces como aquel que da su pleno sentido a la noción de la alternativa" (Ibíd).

Por último, el modelo centrado en el análisis, se "funda en lo imprevisible y lo no dominable" (Ibíd). El análisis permite tomar decisiones importantes para lograr las mejores soluciones y dar alternativas al mismo proceso de formación.

El saber analizar es también parte del objetivo de adquisición.

Cuando se está dispuesto a analizar estamos de acuerdo en realizar los aprendizajes en el momento indicado y, también es saber qué se va enseñar.

Cuando realmente se aprecie a realizar el análisis, emprende la formación, porque a través de éste se presenta la interrogante de la realidad.

"Dicho de otra forma, la pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación entre la teoría y la práctica en donde el tipo de beneficio que aporta es regulación" (Ibíd).

2.5. Opiniones de Docentes:

La formación de los docentes es el motivo de la investigación. Esta formación de algún modo siempre se ve reflejada en el aula y en la opinión que ellos mismos tienen con respecto a su trabajo.

Para saber que opinan los docentes tomaremos a Jackson, quien hizo un estudio en el cual realiza una serie de entrevistas a docentes de primaria y quienes eran los más prestigiados dentro de sus escuelas.

En la investigación de Jackson se realizan una serie de entrevistas cargadas de preguntas clave que son las que nos van a proporcionar datos como la opinión del docente con relación a su trabajo, alumnos y superiores. Para tratar estos temas que el mismo Jackson considera que son necesarios para el cumplimiento de los deberes docentes y los identifica en 4 términos: inmediatez, naturalidad, autonomía e individualidad.

La inmediatez como lo menciona Jackson “ es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes” (Jackson, 1992:154). Dentro de lo que es la inmediatez debe existir algo diferente que haga recordar cada momento del aula, puede ser la espontaneidad que aparece en algún instante dentro del trabajo y que puede aportar una serie de interés y buscar una variedad dentro de la labor docente.

Desde este punto de vista, el docente nunca toma en cuenta los cambios invisibles en el alumno, sino por el contrario, él siempre observa los resultados de la enseñanza de una manera visible. Para ellos, esto se detecta en el comportamiento de los alumnos (Ibíd).

Por este motivo, el docente trata siempre de realizar bien su trabajo en clase. Se da cuenta si su clase es buena o mala a partir de las expresiones de los alumnos. Un bostezo o algo de distracción son señales de que la clase va mal. Por el contrario, cuando el alumno está poniendo atención en la clase o pregunta, motiva al maestro (Ibíd).

El docente al ver esta motivación en los alumnos se siente satisfecho, ya que está cumpliendo con su objetivo primordial, que es el de lograr el aprendizaje del alumno.

Es probable que estos resultados se deban a la “naturalidad” que el docente ha adquirido durante sus años de experiencia.

Lo que permite que se logre el aprendizaje en el aula, según los docentes entrevistados, es que las aulas de hoy tienen características diferentes, en las cuales ya no aparece aquella apariencia rígida del docente.

No por esto los docentes dejan de ejercer su autoridad, lo hacen, pero de una manera menos enfadada y se muestran más flexibles.

Por otro lado, nos encontramos que el profesor desea una autonomía profesional. En esta autonomía el profesor pretende que haya la posibilidad de un curriculum flexible y otra no invadir su espacio (los evaluadores).

En lo que se refiere al curriculum, el docente muestra mucha inquietud y molestia, porque se siente presionado a cumplir al pie de la letra lo que indica el curriculum, esto porque el mismo docente teme a que se perjudique su clase con las limitaciones y que esto provocaría una baja espontaneidad en su trabajo (Ibíd).

Pero en respuesta a este problema, nos encontramos también que el docente acepta el curriculum casi siempre sin protestar, porque es evidente que por falta de capacitación no es capaz de elaborar sus propios programas o de dar alternativas para mejorarlo.

Ahora bien, cuando el docente habla de querer autonomía en su espacio, se refiere a su aula. Esto es con respecto a la observación del evaluador en el salón de clase, cuando ésta es muy frecuente.

El docente se siente invadido y observado, de tal manera, que piensa que el evaluador espera cualquier error para perjudicarlo. Al sentir la mirada de un extraño, el docente se siente presionado y algunas veces nervioso, pero explica Jackson el profesor tampoco desea estar aislado en su salón de clase, sino tener un poco de libertad para poder utilizar su propio criterio profesional (Ibíd).

Por último, cuando el docente logra tener esa libertad, logra también obtener individualidad. Esta es entendida por el docente como el interés que él puede tener especialmente por cada uno de sus alumnos, y esto da como resultado una gran satisfacción al descubrir su trabajo.

Un ejemplo de las acciones que le dan esta satisfacción puede ser cuando un alumno que nunca habla, toma la palabra para explicar lo que entendió. Desde luego que, podemos mencionar que las satisfacciones siempre están relacionadas con el cumplimiento de los objetivos del aprendizaje, pero algunas veces los alumnos muestran una conducta agradable. Estos acontecimientos provocan en el docente, aparte de satisfacciones, reacciones emocionales que hacen inolvidable la vida en el aula (Ibíd).

Después de haber analizado las entrevistas de Jackson, revisaremos las conclusiones a las que se llega.

Como rasgos característicos de las entrevistas encuentran una ausencia de vocabulario técnico, en donde se relaciona con una simplicidad conceptual (Ibíd).

Únicamente utiliza palabras comunes dentro de su trabajo como es unidades, proyectos, curriculum, y dan la impresión de rehuir o evitar ideas complejas.

La justificación que hacían de sus decisiones en el aula estaba más determinada por sus sentimientos que por sus propias reflexiones.

A partir de esta serie de entrevistas y conclusiones debemos mencionar que aún le falta mucha capacitación al docente para poder desarrollarse mejor, no importando los años de servicios que tenga.

2.6. Identidad de los Docentes:

Dentro de lo que es la formación del ser humano, se encuentra la identidad, entendiendo por ésta la formación como ser humano en donde se engloban una serie de valores, normas, actitudes e imágenes.

La identidad se va conformando a través de la socialización que permite desarrollar conocimientos y habilidades. La primera identidad que se forma es en relación al ámbito social en donde vive, esto es la adquisición de significados de la comunidad o grupo al que pertenece (familia, nación, etc.)

La escuela es una de los principales centros en donde se forma la identidad, y digo uno por que también se da a través de instituciones públicas, partidos políticos, con el grupo de amigos, etc.

“En efecto, la escuela básica tiene como una de sus funciones primordiales la identificación de los sujetos con la nación, con la comunidad, con la “escuela” misma, así mismo, fija usos y prácticas determinadas (símbolos, acciones) para crear y/o reafirmar las identidades de género y de clase, también recurre explícitamente al maestro como modelo de identidad (modelo de ciudadano, modelo de ética, de saberes, etc.) (Hernández, 1995:22).

Por tal motivo, el docente debe estar mejor preparado, ya que sirve de ejemplo para los alumnos, en la formación de su identidad, entre mejor preparado esté, mejor preparado estará el alumno (Ibíd).

Entonces, la realidad del sujeto se debe entender como el complemento para ser uno mismo, en el cual aprendemos a tomar decisiones e identificarnos con los demás dentro de nuestra sociedad y obtener un reconocimiento para el otro.

Cuando habla de ser uno mismo, se refiere a tener una identidad propia en el espacio social.

Como “sinónimo” de reconocimiento, Se dice que alguien se identifica con otro, por que se encuentra una cierta semejanza o parecido con él (Ibíd).

Por lo tanto, las instituciones educativas tienen como uno de sus fines formar identidades en los alumnos, ya sean sociales, políticas y culturales. Pero para que esto sea posible primero se tendría que formar a los docentes, ya que ellos son los

que transmiten este tipo de identidades, de ahí la importancia de la formación docente en cualquier nivel de educación.

2.7. Significados Docentes.

Los significados forman parte importante de las Ciencias Sociales, por tal motivo hablaremos de ellos interpretando la explicación que dan Carr y Kemis .

En esta perspectiva se quiere entender a los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor " La realidad que importa de las personas es lo que las personas reciben como importante " (Taylor y Bogdan,1996:16).

Por lo tanto, la investigación debe preocuparse por poner de manera clara, cómo se realiza el orden social por que, a través de éste se revelaran los significados, que constituyen y reconstruyen dicho orden.

La interpretación en esta perspectiva "intenta el entendimiento de la acción social". Así mismo la acción se refiere al comportamiento humano, que a su vez cada individuo le asigna un significado objetivo.

Este significado objetivo va más relacionado a la vida y conducta humana, teniendo en cuenta esta última como movimiento físico aparente; "esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos solo se hace inteligible, cuando se le impone alguna categoría interpretativa" (Carr y Kemis,1993:102).

Sin embargo, en los seres humanos, el comportamiento está compuesto por acciones y características que realizan, se convierten inteligibles para otros cuando se les da el sentido que le atribuye el actor individual.

" Por eso las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencias a los motivos del actor, a sus intenciones y propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones, es entender el "significado objetivo que la acción tiene para el autor"(Ibíd).

Las acciones no pueden ser privadas, ya que toda acción "implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueden decidirse de dos acciones que son las mismas" (Ibíd).

Es necesario que dichas reglas sean públicas; porque de lo contrario, no se podría distinguir cuando la interpretación de una acción es correcta o incorrecta. Una acción puede ser correcta cuando se identifica con la regla pública, reconocible como correcta.

174491

corresponde ser alumno y, por lo tanto, el que decide y tiene la última palabra es el que funge como profesor.

Ahora bien, el alumno (docente) por su experiencia y capacidad, es capaz de seleccionar del curso de actualización, los contenidos que le sirven y desechar los que el considere inútiles." Los contenidos se ven limitados por la misma forma en que se difunden" (Rockwell,1995:119).

Esto es clave para mejorar y superar los problemas que se presentan en la actualización de los profesores.

2.9. El profesor:

El profesor es el protagonista fundamental en la educación, en conjunto con los alumnos. Por tal motivo, hablaremos de algunas características de este personaje desde la visión de Sara Delamont, y tomando de referencia el libro que lleva por título "La interacción didáctica".

El profesor, como individuo, tiene una formación específica referida a la enseñanza. "La enseñanza es un trabajo, pero hasta que se llega a ser profesor se va aprendiendo a ocupar un rol " (Delamont,1985:57).

Una característica muy particular del profesor es ser autónomo, ya que aunque hay diferentes profesiones en las que se puede trabajar con ayudantes, en el caso del profesor esto no es necesario, "él está sólo y posee el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: conocimientos, conducta, lenguaje e indumentaria, todo esto incluido en una esfera de control" (Ibíd).Y así, a través del control que posee el profesor, el ambiente con el alumno dentro del aula se maneja como negociación del conocimiento.

El conocimiento es el " recurso más poderoso del profesor" y como consecuencia él define lo que se debe aprender y lo que no. "Todos esperamos que el profesor sepa más que sus alumnos: lo damos por supuesto" (Delamont,1985:60).

El conocimiento es valioso para el profesor, pero puede ser un arma de dos filos por que " si el control del contenido es el recurso más fuerte del profesor, también es su talón de Aquiles" (Ibíd).

Cuando se atenta hacia el control del conocimiento del profesor, se perturba y esto ocurre en cualquier nivel educativo.

Como consecuencia, el profesor se escuda en su poder para reprimir al alumno y dar evasivas al cuestionamiento.

“Por tanto, el profesor debe decidir cuáles son sus expectativas y límites de tolerancia, definirlos en la clase y conseguir que sus definiciones sean aceptadas” (Delamont,1985:85).

En consecuencia, la preocupación principal del profesor es poseer los elementos necesarios para seguir teniendo el control del conocimiento.

2.10. Métodos de formación, materiales y contenido:

Existen diversos trabajos que influyen en la formación docente, son: los materiales y los contenidos en los cursos de actualización. Estos elementos debe hallarse estrechamente relacionados con el estudio de los materiales que se les proporcionan a los docentes en formación.

Para tocar este tema revisaremos un informe realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (OCERI) mismo que fue realizado en 1985 y que se llama Formación de Profesores en Ejercicio.

En este texto se menciona la importancia que tienen los materiales y los métodos que se utilizan en el proceso de formación de profesores.

“Tendrían que contar con una indicación clara del contexto y de los fines para lo que han sido concebidos así como contextos y afines diferentes” (OCDE Y OCERI,1985:85).

Se confirmó mediante el análisis de los trabajos, que estos señalan la importancia de adaptar los materiales a los programas.

Los materiales para la formación, deben ser adaptables, dentro de los países como entre ellos. “Podría decirse de otra manera que todo material utilizado, tendría que indicar su posible aplicación en otros países y su adaptabilidad en estos”(Ibíd).

Así el concepto de los contenidos basados en el análisis parecería una teoría abstracta pero, no por eso, menos importante, aunque resulta difícil de aplicar.

De esta manera, se concluye que estos dos puntos son relevantes en la formación del docente, pero muy difícil de ser aplicado.

2.11. Enseñar es crear:

Dentro de la profesión de enseñante y de la vida del alumno, nos hemos hecho estas preguntas ¿ Estamos satisfechos de nuestra actuación? o ¿ Qué espera el alumno de nosotros?.

Reflexionando sobre estas preguntas revisamos la tesis de Jesús Aguirre, quien realizó una investigación llamada "Formación del maestro universitario" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Cuando analizamos los resultados de estas preguntas Aguirre dice: " El alumno espera aprender, educarse, que le pongan el ejemplo, que lo guíen (Aguirre,1964:19). Pero para que el alumno espere todo eso, el maestro debe transmitirlo. Esto permitirá que su influencia sirva de base para mejorar en un futuro.

El alumno al recibir esta influencia podrá despertar su interés hacia el conocimiento que se le esta otorgando.

De esta manera podremos decir, que si el maestro no muestra interés al transmitir el conocimiento, el alumno tampoco lo tendrá para recibirlo. "Es por esto que el alumno siempre espera todo de su maestro. Es materia difícil pero siempre dispuesta a ser moldeada" (Aguirre,1964:20).

2.12. La importancia de la evaluación en el proceso enseñanza- aprendizaje:

Hablar de evaluación es de suma importancia para el proceso enseñanza-aprendizaje, y en la maestría en "Enseñanza Superior", también formó parte esencial para los maestros que la cursaron, ya que su aprobación depende en alto grado de la evaluación

Por tal motivo veremos la evaluación desde la perspectiva de Fernando Hernández, que habla de evaluación en su libro titulado: Para enseñar no basta con saber la asignatura.

Hernández "entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo" (Hernández,1993:183).

Para poder emitir un juicio, es necesario contar con una serie de criterios previos para que se pueda recopilar la información, y así llevar acabo la evaluación, ya sea en periodos o al final de un curso, todo depende de quién y como evalúe.

La evaluación también "es la revisión de resultados de las acciones previamente planificadas, es una práctica ampliamente utilizada en todos los ámbitos de la vida". (Ibíd).

Así se dice que podemos evaluar o valorar cosas de la vida por sí mismas, por ejemplo: una fiesta y saber si organizarla valió la pena, si se cumplió con el objetivo o simplemente por la experiencia adquirida, depende del aprendizaje que se obtuvo de ésta decidiremos si podría repetirse otra.

En el contexto educativo es de suma importancia la evaluación, ya que existe una gran cantidad de elementos que pueden ser evaluados, pero todos recaen principalmente en el alumno.

Por tal motivo, muchas veces el alumno se ve limitado o truncado académicamente, por que el docente cree que no ha respondido bien al examen, al trabajo final o sus participaciones no han sido las adecuadas. Estos son algunos de los recursos con los cuales puede ser evaluado y estos dependen del docente, ya que cada docente tiene criterios diferentes para evaluar y casi siempre son impuestos.

Parece que una de las actividades más importantes del ser docente, en nuestro sistema educativo, es el de evaluar al alumno para que pueda aprobar o no un curso u obtener un título.

“ Esta actividad puede llevarse a cabo de muy distintas maneras, pero en definitiva se ha de intentar, a riesgo de ser injusto, encontrar la forma más idónea para recoger cuanta más información posible acerca del alumno para guiar la decisión de aprobarlo o suspenderlo” (Hernández,1993:204).

Cuando el alumno es víctima de la injusticia de algunos profesores no va más allá de que se quede conforme con la evaluación, de que ha sido objeto por que no olvidemos que el profesor siempre tiene la razón y el poder.

Por esta causa terminaremos diciendo que: “ La evaluación es una realidad única, no sólo en cuanto a los recursos empleados sino en cuanto a quien es el evaluador y para que se realice la evaluación” (Ibíd).

CAPÍTULO 3
CONTEXTO INSTITUCIONAL

CAPITULO 3 CONTEXTO INSTITUCIONAL

3.1. Antecedentes del Instituto Politécnico Nacional:

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene como antecedente al Instituto Técnico Industrial (ITI), el cual fue fundado en 1924 en el casco de la ex-hacienda del Casco de Santo Tomás en la Ciudad de México (UPIICSA, 1996; 3).

Participaron en esta reestructuración Narciso Bassols y Luis Enrique Erro, secretario de educación pública y jefe del departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, respectivamente; esto tuvo lugar cuando era presidente Abelardo L. Rodríguez (Ibíd).

En el año de 1935, siendo Presidente de la República Lázaro Cárdenas, se creó de manera formal el Instituto Politécnico Nacional, siendo este uno de los giros que se dieron en la educación (León López, 1986:27).

“En el año de 1936, siendo su fundador el ingeniero Juan de Dios Batíz, el IPN inicia sus actividades sin contar con un documento oficial que legalizara su creación, abriendo las puertas de la educación superior a todos los mexicanos” (UPIICSA, 1996:3).

En el diario oficial del 8 de Diciembre de 1938, se expide el primer documento de nivel presidencial, en el que se habla del IPN. Este documento se refiere a la organización y funcionamiento de los consejos técnicos, aquí se indicaban algunos aspectos que se debían integrar al consejo técnico que se formaría en las escuelas que integraban el IPN (León López, 1986:28).

En otro apartado de este documento mencionan las ideas fundamentales que impulsaron la creación del IPN “principalmente tiende a procurar que la educación que se impartía en las escuelas que lo integraban, orientara su educación a preparar a los estudiantes para contribuir al bienestar y progreso de la comunidad mexicana y que, debido a ello, desde la escuela el educando debería interesarse por la vida del país, por sus necesidades y por la manera de satisfacerlas y por los problemas de la sociedad; se indicaba así mismo que debía hacerse partícipes a los estudiantes de la responsabilidad en la obra colectiva por realizar desde la escuela, para hacerlos conscientes de las situaciones con las que tendrían que enfrentarse posteriormente” (León López, 1986:29).

El 31 de Octubre de 1974, siendo presidente Luis Echeverría; se expidió una nueva ley orgánica en el IPN (Ibíd). Posteriormente, ante la necesidad de realizar cambios académico-administrativos, la comunidad politécnica efectuó un análisis de los documentos institucionales reglamentarios, teniendo como resultado el 15 de diciembre de 1981 una nueva ley orgánica vigente hasta ahora (UPIICSA, 1996:3).

El IPN a través de los primeros 15 años de su existencia creó diferentes escuelas de distintos niveles que se sumaron a él.

- Escuela Superior de Medicina Rural (1945).
- Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (1949).
- Escuela Técnica Industrial "Wilfrido Massieu" (1950).
- Escuela Superior de Economía (1951).
- Escuela Técnica Comercial "Luis Enrique Erro" (1957).
- Escuela Superior de Física y Matemáticas (1961).
- Escuela de Enfermería y Obstetricia (1962) (León López, 1996:74-75).

Las escuelas actuales de IPN son las siguientes:

- UPIICSA (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas)
- CECyT (Centro de Estudios Tecnológicos de Ingeniería).
- CECTA (Centro de Enseñanza Científica y Tecnológica en Administración).
- ESIA (Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura).
- ESIME (Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica).
- ESIQIE (Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas)
- ESIT (Escuela Superior de Ingeniería Textil).
- ESFM (Escuela Superior de Física y Matemáticas).
- ENCB (Escuela Nacional de Ciencias Biológicas).
- ESM (Escuela Superior de Medicina).
- ENMH (Escuela Nacional de Medicina Homeopática).
- EEO (Escuela de Enfermería y Obstetricia).
- ESCA (Escuela Superior de Comercio y Administración).
- ESE (Escuela Superior de Economía).

- EST (Escuela Superior de Turismo) (Ibíd).

3.2. Antecedente de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA):

Debido a la gran demanda estudiantil, y la necesidad de nuevos enfoques educativos se crea la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería, Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA), en la cual surgen carreras no tradicionales. (UPIICSA,1990:42), tomando en cuenta los lineamientos de la reforma educativa. "Estas carreras tienen como objetivo, formar especialistas en campos relacionados con la producción y la administración industriales y realizar investigaciones científicas y tecnológicas para el desarrollo industrial de México (León López,196:87).

Después de diversas consultas, el proyecto fue aprobado por decreto, y su revisión final fue el 31 de agosto de 1971 (UPIICSA:s/f:9).

La UPIICSA se localiza al oriente de la ciudad de México, entre las calles de Canela y Vainilla al norte, Sur 187 y Añil al Oriente, Av. Té al Sur y Resina al poniente, código postal 08400, en una superficie de terreno de 112,000 m² (UPIICSA,1990: 42).

En el año de 1972 inició sus actividades con 2000 alumnos que procedían de diferentes escuelas vocacionales del IPN (León López,1986:90),131 profesores y 148 empleados administrativos (UPIICSA,1990:7).

Para 1974 inició sus actividades docentes la sección de graduados e investigación (UPIICSA,1990:8). En ese mismo año se efectuaron los primeros cursos de la licenciatura en informática y en 1976, la carrera de ingeniería de transporte. Actualmente en posgrado existen la maestría en administración e ingeniería industrial en informática (Ibíd).

3.2.1. Filosofía:

La filosofía en la UPIICSA es " mantener un proceso permanente de renovación, acorde con los avances de la ciencia y tecnología y, con los problemas socioeconómicos y culturales de México" (UPIICSA,s/f:6).

Pretende que la educación sea integral, para que los egresados se desarrollen intelectual y físicamente con la finalidad de que contribuyan al desarrollo económico del país, por tal motivo, tiene como base la enseñanza científica y tecnológica (UPIICSA,1990:1).

3.2.2. Objetivos:

La UPIICSA tiene como objetivos sustantivos:

- Preparar profesionales con formación interdisciplinaria a nivel de licenciatura y posgrado, en profesiones de interfase que estén contenidas en las áreas de ingeniería, ciencias sociales y administrativas e informática.
- Promover la investigación y, el desarrollo científico y tecnológico en las áreas mencionadas.
- Impartir cursos y proporcionar asesoría a empresas en las áreas de ingeniería industrial, administración, informática y transporte.
- Establecer una relación permanente escuela-industria para retroalimentar constantemente los planes y programas de estudios y, lograr el desarrollo de prácticas, servicio social y empleo de los alumnos y egresados en el sector productivo.

3.2.3. Instalaciones:

Edificio de gobierno.

Se encuentra ubicado en la parte central de la unidad, el cual está formado por las siguientes áreas: En la planta baja podemos encontrar la Subdirección Técnica y la Subdirección Administrativa, Material Didáctico, Recursos financieros y Pagaduría. La planta alta esta destinada a las oficinas de la Dirección, de la Subdirección Académica, así como las oficinas de Servicio Médico, Servicio Dental, Oficinas Sindicales, Departamento de Recursos Materiales, Departamento de Servicio Social y Prestaciones, Oficina de Titulación y Asesoría (UPIICSA,s/f:9).

Edificio de Actividades Culturales.

Cuenta con la Biblioteca, Centro Tele-educativo, Centro de Idiomas, Unidad de Desarrollo Informático, Talleres de Danza, Guitarra y Rondalla, Cafetería, además de dos Auditorios (Ibíd).

Edificio de Ciencias Básicas.

Este edificio cuenta con las Academias de Matemáticas, Química, Física y Humanidades y una Sala de Cómputo (Ibíd).

Edificio de graduados.

Cuenta con Biblioteca, Plan Escuela Industria, dos Salas de Cómputo, sección de Graduados e Investigación, y un Auditorio (Ibíd).

Edificio de Laboratorios de Ciencias Básicas.

Cuenta con las Academias de Laboratorios de Química, Física, Sección de Fotografía y Sala de Cómputo (Ibíd).

Edificio de Ciencias sociales.

Cuenta con las Academias de Economía, Mercadotecnia y Recursos Humanos, Derecho, Tecnología Informática, Administración, Finanzas y dos Salas de Cómputo (Ibíd).

Edificio de las Ciencias de la Ingeniería.

Cuenta con las Academias de Producción, Ingeniería Industrial, Ciencias Básicas de la Ingeniería, Computación e Investigación de Operaciones y una Sala de Cómputo (Ibíd).

Edificio de Laboratorio de Ciencias.

Cuenta con las Academias de Laboratorios de Ingeniería de Métodos, Control de Calidad, Procesos de Manufactura, Robótica, Electricidad y Electrónica (Ibíd).

3.2.4. Licenciaturas:

Licenciatura en Ingeniería Industrial. Inició sus cursos a partir de noviembre de 1972, actualmente esta carrera cuenta con aproximadamente 3,350 alumnos. El objetivo principal de la licenciatura es formar profesionistas en el área de ingeniería, que sean capaces de diagnosticar y plantear soluciones integrales a los problemas de la industria y al desarrollo económico, social y tecnológico del país, mediante el desempeño, construcción, operación y mantenimiento de sistemas que incrementen la productividad (UPIICSA, 1996:2).

Licenciatura en Administración Industrial. Inició sus cursos a partir de noviembre de 1972, actualmente cuenta con aproximadamente 2,700 alumnos. El objetivo principal de la licenciatura es crear profesionistas capaces de planear, organizar, dirigir y controlar empresas, a través de la aplicación de técnicas administrativas que incrementen la productividad y eficiencia. Cuenta con las siguientes especialidades: Desarrollo Comercial, Productividad y Calidad, Estrategia Financiera y Administración de Tecnología (Ibíd).

Licenciatura en Ciencias de la Informática. Inició sus cursos en noviembre de 1974, actualmente atiende a 1650 alumnos aproximadamente. El objetivo principal es formar profesionistas que interpreten y resuelvan problemas de las organizaciones y el conocimiento humano, en términos de información, mediante el uso e innovación de la tecnología informática para el diseño e implantación de sistemas de información (Ibíd).

Licenciatura en Ingeniería en Transportes. Inició sus actividades en septiembre de 1976, actualmente se tienen alrededor de 300 alumnos en esta licenciatura. El objetivo principal de esta licenciatura, es formar profesionistas en el área de ingeniería, que sean capaces de diagnosticar y plantear soluciones integrales a los problemas de movilización de bienes y personas, con un enfoque interdisciplinario, desarrollando actividades tales como diseño, integración, implantación, operación y planeación de los sistemas de transporte entre otras.(Ibíd).

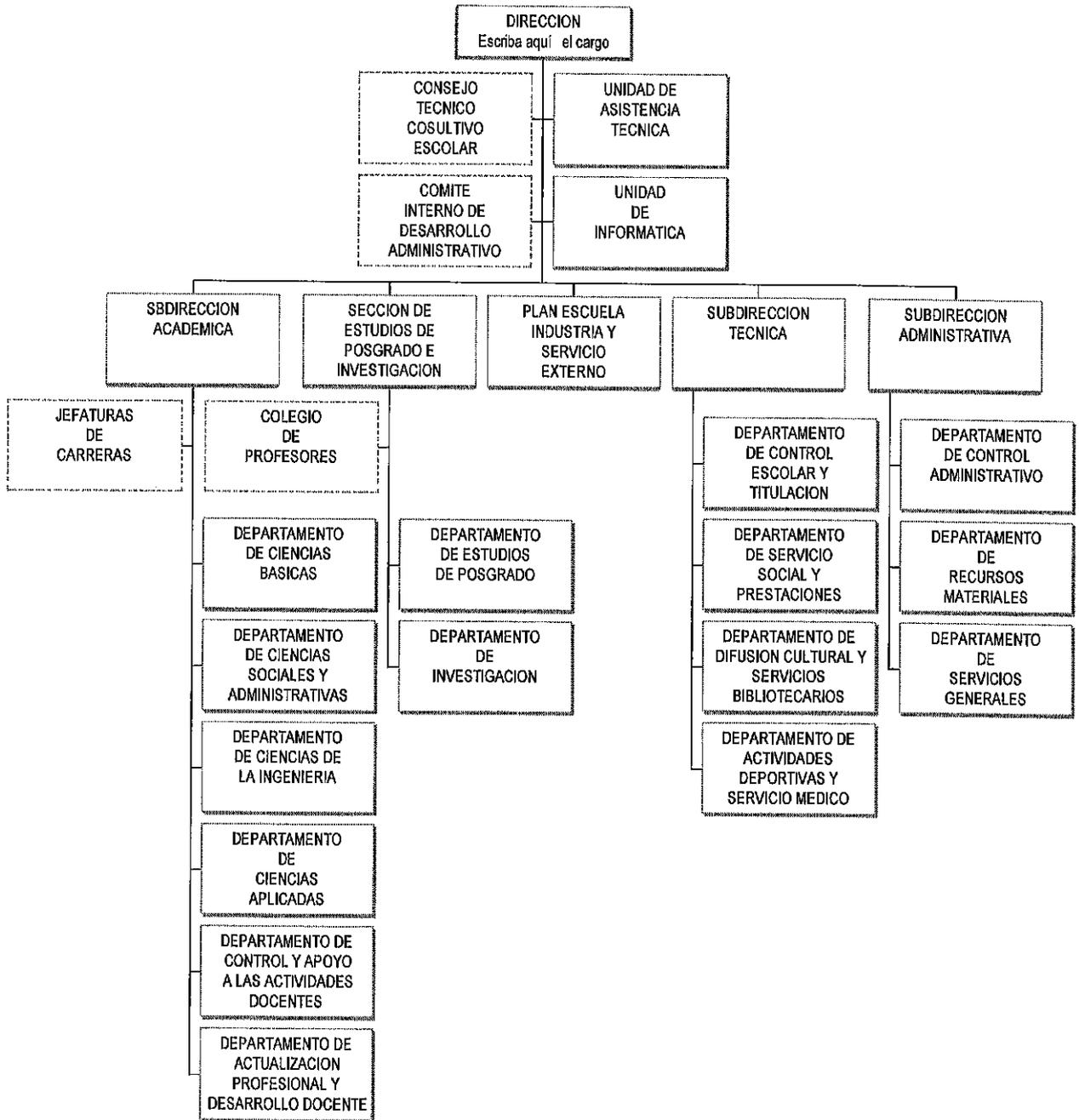
Maestrías que ofrecen en la UPIICSA:

El interés académico de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la UPIICSA, se ha centrado en el ofrecimiento de sus tres programas de maestría, con los requisitos de calidad, en programas y en planta docente, que las necesidades del país reclama. Maestría en Ciencias con Especialidad en:

- Administración.
- Ingeniería Industrial.
- Informática.

Organigrama de UPIICSA¹

UNIDAD PROFESIONAL INTERDISCIPLINARIA DE INGENIERIA Y CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS (ORGANIGRAMA)



¹ Tomado de Archivo de la Dirección General de UPIICSA s/f.

3.3. El Departamento de Actualización Profesional y Desarrollo Docente:

El referente empírico de esta investigación se ubicará en la subdirección académica.

Por ello, es conveniente detenerse un poco a describir esta subdirección : Se divide en 6 departamentos: de Ciencias Básicas, de Ciencias Sociales y Administrativas, de Ciencias de Ingeniería, de Ciencias Aplicadas, de Control y Apoyo a Actividades Docentes, y por último, el Departamento de Actualización Profesional y Desarrollo Docente (Ibíd).

El Departamento de Desarrollo Docente fue creado para cubrir la demanda de actualización docente teniendo como objetivo: promover, difundir, coordinar y planear los diferentes programas de actualización docente, así como para obtención de apoyos económicos y becas.

Otros servicios que se brindan son: apoyos económicos, becas de unidad de desarrollo de informática, seminarios académicos, conferencias magisteriales, tele y video conferencias, atención a las demandas académicas, años sabáticos y una maestría en " Enseñanza Superior" (UPIICSA, s/f: 1-25).

La maestría se imparte a docentes en ejercicio de la misma institución y a quienes gozan de año sabático.¹

Esta maestría se imparte en convenio con la Escuela Nacional de Estudio Profesionales (ENEP) Aragón. Por ello, todos los trámites de inscripción y documentación se realizan en dicha institución. Así mismo, el cuerpo docente que imparte el diplomado esta conformado por personal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Cada docente elabora su programa de trabajo de acuerdo al módulo (s) que le corresponde; Además de seleccionar el material bibliográfico (lectura, libros, antologías, etc.) de apoyo (Ibíd).

La maestría tiene una duración de dos años de los cuales el diplomado que es requisito abarca un semestre de cuatro.

3.4. La Maestría en Enseñanza Superior:

3.4.1. Antecedentes.

Cuando se estableció la ENEP Aragón se inició un proceso de desarrollo en la institución, implementando dos programas "el primero que abarcó entre 1976 – 1988 estuvo dedicado principalmente a los programas de infraestructura que permitiera el desarrollo de la vida académica. El segundo programa estuvo orientado a la superación académica del personal docente de la institución (Aroche,1994:102).

El ingreso de personal joven, que se caracterizaba por la falta de experiencia como docente; poca práctica profesional, fue punto de partida para la creación de la maestría que surge “como un impulso para sistematizar y satisfacer las necesidades del nuevo personal académico y de actualización y perfeccionamiento (Ibíd).

Para finales de 1980 se consolidan programas de formación de profesores en la ENEP Aragón en la cual se crea la maestría en “Enseñanza Superior”.

“La formación que promueve la maestría, se ha caracterizado, en nuestra opinión por una relativa autonomía y estabilidad de los procesos académicos” (Roche,1994:104).

3.4.2. Propósito y objetivos:

“Promover y contribuir a la formación pedagógica del profesor en las diferentes disciplinas de educación superior con la finalidad de ejercitar y desarrollar la capacidad transformadora de este, así como de canalizar las diferentes inquietudes hacia el amplio y problemático campo de la investigación educativa, la revisión curricular, la actualización de la práctica docente principalmente y así contribuir a la transformación y mejoramiento de los problemas educativos del nivel superior” (UNAM,s/f:1).

3.4.3. Perfil del egresado:

Dado que el proyecto de formación de la maestría en Enseñanza Superior su finalidad es fomentar la investigación educativa a nivel superior y siendo considerada como el eje conductor de la maestría, específicamente aquella que apoye a la práctica docente se hace necesario hablar de la formación pedagógica en tres niveles:

- Nivel Teórico.
- Nivel Metodológico.
- Nivel Técnico.

El primer nivel posibilita sentar las bases teórico - metodológicas que guíen la búsqueda de nuevos derroteros de la investigación, la construcción de corpus teóricos que generen lecturas y den cuenta de las problemáticas en las que se encuentran la investigación, la docencia y la enseñanza a nivel superior.

En el segundo nivel, como punto de partida, se recuperan las bases teórico - metodológicas con el objeto de construir y diseñar metodologías específicas que demande la práctica docente.

En el nivel de lo técnico se pretende que la articulación de los tres niveles promueva la operacionalización de lo teórico y lo metodológico, problematizando sobre las diferentes lecturas del fenómeno educativo para dar respuesta a las interrogantes y demandas de la práctica de los docentes.

Se espera que el egresado esté en posibilidad de generar amplias reflexiones y lecturas sobre la problemática en la que se encuentra la enseñanza, la docencia y la investigación educativa a nivel superior.

3.4.4. Proceso de selección:

Todo aspirante a la maestría pasará por un proceso de selección:

- Se realizará una entrevista individual.
- Se presentará un proyecto de investigación donde se plantee una problemática educativa que tenga que ver con el ámbito docente donde se realiza su práctica.
- Las condiciones de ingreso variarán de acuerdo a la licenciatura de origen.
- Se debe cursar el Diplomado en Educación Superior como prerrequisito.

Plan de Estudios de la Maestría en "Enseñanza Superior"			H/Sem.	S/Cred.
Curso de prerequisites (un semestre)				
Módulo I	Análisis de la práctica docente.		2	-
Módulo II	Iniciación a la investigación pedagógica		2	-
Módulo III	Teoría pedagógica		2	-
Módulo IV	Psicología de la educación		2	-
Módulo V	Sociología de la educación		2	-
Módulo VI	Filosofía de la educación		2	-
Módulo VII	Didáctica general		2	-
Primer semestre				
Seminario de teoría pedagógica			3	6
Seminario de sistematización de la enseñanza			3	6
Seminario de sociología en educación			3	6
Segundo semestre				
Seminario de diseño de planes y programas de estudio			3	6
Seminario de investigación pedagógica I			3	6
Seminario de filosofía de la educación			3	6
Tercer semestre				
Seminario de didáctica de la enseñanza superior (Investigación y tesis).			3	6
Seminario de investigación pedagógica II (Inv. y tesis).			3	6
Optativas				
Seminario de tecnología de la enseñanza			3	6
Seminario de problemas universitarios			3	6
Seminario de evaluación de programas educativos			3	6
Seminario de psicopedagogía			3	6
Seminario de historia de la educación.			3	6

De las materias optativas, el docente tiene la opción de seleccionar dos según su criterio e interés formativo, y cursarlas en el semestre que así lo desee, siempre y cuando, cubran los créditos señalados en el plan de estudios.

Créditos a cubrir en la M.E.S.	
Obligatorios	48
Optativos	12
Tesis	15
Total	75

3.4.5. Requisitos de ingreso:

- a) Título de la licenciatura
- b) Certificado de calificaciones
- c) Acta de nacimiento
- d) Curriculum vitae actualizado
- e) Constancia de ejercicio docente a nivel superior
- f) Carta de exposición de motivos
- g) 3 fotografías tamaño infantil
- h) Cédula profesional

La entrega de documentos es por duplicado.

3.4.6. Características de los profesores:

Todos los profesores que participan en la maestría pertenecen a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Ellos mismos elaboran los programas con los cuales impartirán los módulos asignados. Como la maestría es de la ENEP Aragón todos los profesores son contratados en dicha institución.

3.4.7. Características de los alumnos:

Todos los alumnos que toman esta maestría son docentes del IPN, pero no todos son del plantel de la UPIICSA, existen otros profesores que gozan de año sabbático. La mayor parte de ellos son profesionistas de diferentes áreas (médicos, ingenieros, economistas, etc.).

CAPÍTULO 4

SIGNIFICADOS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA MAESTRÍA EN "ENSEÑANZA SUPERIOR"

CAPITULO 4 SIGNIFICADOS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA MAESTRÍA EN "ENSEÑANZA SUPERIOR"

4.1. Introducción:

El cuarto capítulo y último capítulo de esta tesina tiene como finalidad, exponer los resultados del análisis de investigación realizados a los alumnos de la maestría en "Enseñanza Superior".

Este análisis consta de diferentes puntos de vista de cada uno de los profesores que fueron encuestados, quienes nos mencionan su sentir con respecto a la maestría, ¿Qué aprendieron? ¿Qué sabían? y, lo más importante, ¿Qué significó?.

Para la realización de este análisis fue necesario fundamentarlos con textos referentes al tema de la formación y actualización docente, que permitieron apoyar las opiniones de los personajes centrales de esta investigación los docentes en formación.

Es importante destacar que se incluyen de manera textual las opiniones y sentires de los docentes encuestados. Esto permitió que el análisis se haya realizado con más confiabilidad.

En este capítulo se tomaron como puntos de referencia para análisis: expectativas personales y profesionales; relación entre teoría y práctica del alumno; contenidos, metodología, relación maestro – alumno, aplicabilidad del contenido de la maestría en el aula, problemas que se presentaron en el curso, coherencia con el material de consulta y evaluación.

Todos estos apartados se fueron desglosando con diferentes subtítulos, para facilitar el análisis, tratando de que fuera más profundo.

4.2. La Actualización:

La actualización es uno de las preocupaciones centrales que cualquier institución educativa plantea como requisito para mejorar la calidad en la enseñanza.

"La actualización aparece como una necesidad institucional a lo largo de los años, pues se considera que existe una relación directa entre formación del docente y la calidad de la enseñanza que brinda"(Rockwell, 1995: 88).

Así mismo algunos docentes opinan que asisten a estos cursos:

" Para tener un conocimiento más profundo en pedagogía y poder desarrollar de una mejor manera mi labor dentro del aula" (C-15-1-1)³

" Para una mejora en mi práctica docente" (C-4-1-1).

" Porque es una forma de conocer más a fondo la forma correcta de ser docente" (C-7-1-1).

Obviamente nunca faltarán argumentos para justificar la necesidad de la capacitación y actualización de los docentes. En el imaginario social de nuestro tiempo la mejora de la acción docente pasa por la actualización.

4.3. Posibilidades de asistencia a cursos:

En el discurso oficial acerca de la actualización de los maestros se insiste sobre la conveniencia de que éstos cursos se realicen para mejorar la calidad profesional de los docentes.

Sin embargo pocas veces se habla sobre las circunstancias reales que hacen que sea posible o no que los mismos docentes asistan a estos cursos.

En el trabajo de campo encontré, por ejemplo, que la asistencia a estos cursos; en gran parte, está determinada por las posibilidades de acceso a ellos. Es decir horarios, lugares ,días, contenidos, requisitos, etc.

Uno de los profesores, al preguntarle por qué se inscribió a la maestría dijo:

"Se acopla a mis posibilidades de horario" (C-1-1-1)

De entrada hay que reconocer que los maestros que cursan esta maestría lo hacen, entre otras razones, porque está en el lugar y horario de trabajo.

No se puede negar que este hecho facilita el acceso de los maestros a los cursos de actualización. ¿ Se deja de trabajar por estudiar? ¿O la actualización y la capacitación son responsabilidad institucional, por lo que se imparte en el mismo horario y lugar de trabajo?

³ Estos números constituyen la clave personal que se utilizó para ubicar el lugar exacto de donde se extrajo la cita: la letra indica el tipo de instrumento (cuestionario); el primer número muestra el orden de instrumento; el segundo es el número de pregunta, y el tercero de ellos refiere a la página donde se encuentra la respuesta.

4.4. Profesionistas y Docente:

En el discurso del docente aparece siempre la necesidad de actualización, dicen que les preocupa su labor y desean mejorarla. Sin embargo es importante mencionar que la mayor parte de estos docentes tienen otro tipo de carrera, (son profesionistas no docentes), esa puede ser una de las causas por las cuales expresan la necesidad de adquirir conocimientos relacionados con la docencia.

" Soy química farmacéutica bióloga y no tengo formación de docente y me interesa mejorar esta labor que he desarrollado desde hace 11 años" (C-19-1-1).

" No soy maestro de carrera, soy ingeniero y con la maestría traté de compensar esa deficiencia y realizar mi trabajo de una manera más efectiva" (C-18-1-1).

Aquí quizás haya que preguntarse, entonces, si se trata de cursos de actualización o más bien de la necesidad de promover cursos de formación. La diferencia está en que se actualiza al que ya sabe y se forma al que no sabe.

Pero todos los docentes tienen expectativas al tomar un curso de formación. Hay algunos que asisten únicamente para obtener un documento que les sirva para alcanzar mejores beneficios económicos o puestos más altos dentro de la institución. Obviamente también existen los que dicen para mejorar su trabajo

" Los conocimientos adquiridos me permitirán mejorar mi práctica docente" (C-15-3-1).

"Cada materia me llevó a conocer más con respecto al aspecto pedagógico"(C-19-3-1).

Como dice Ferry (1990) la formación en la profesión de enseñante, puede servir para adquirir conocimientos y también para la obtención de un certificado. Este último motivo está más dirigido a la credencialización y competencia para obtener mejores salarios o mejores posiciones en la escuela.

Esto es precisamente lo que nos dicen algunos maestros:

" Para que me sirva de sustento para mis promociones" (C-5-1-1).

" Para obtener puntos para mi promoción"(C-6-1-1).

Con estas respuestas nos damos cuenta que los docentes buscan algo más que una actualización para mejorar su práctica. Incluso, muchos de ellos no sólo son docentes sino combinan esta profesión con otra no docente. Así mismo algunos docentes nos informan de otras actividades laborales que desarrollan:

" Dar clases y trabajar como ingeniero industrial en una empresa"(C-2-2-1).

" Docente desde 1990 y jefe de departamento de computación"(C-16-2-1).

" Docente en 3 asignaturas de higiene y seguridad industrial y como médico en la especialidad de gineco obstetricia" (C-5-2-1).

De todas maneras hay que tener presente que, como lo dice Ferry "El ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinada a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos" (Ferry,1990:43). Es decir, el hecho de que el maestro, en su discurso, insista en la necesidad de la actualización es también una reproducción de una idea más general que constituya nuestro medio social e institucional.

4.5. Necesidad de formación:

Por otro lado, todos los docentes que decidieron cursar esta maestría fue por iniciativa propia, tratando de encontrar en ella, los conocimientos pertinentes para mejorar como personas y como docentes, cada uno aprovechando al máximo todos los recursos que le fueron expuestos para su formación.

Esto parece estar en relación con lo que dice Ferry: "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura" (Ferry,1990:43).

Estos profesores tomaron esos medios que les ofrecieron para cambiar de actitud y algunos otros los utilizaron para comenzar su propia búsqueda de conocimientos dependiendo de las necesidades de cada uno, siendo su mayor preocupación la función como docente.

"Para cambiar mi actitud ante la profesión como docente"(C-3-4-2).

"Además de solucionar algunas deficiencias como maestro, me di cuenta de cómo esta la educación en México"(C-18-4-2).

"Para desempeñarme mejor y lograr una enseñanza y educación de calidad"(C-16-3-1).

Pero éste, como cualquier discurso no siempre se cumple, ya que al finalizar el curso, su comportamiento no se modifica. El docente entra a estos cursos con un gran ánimo para cambiar su práctica docente, pero al final nos damos cuenta de que su actitud sigue siendo la misma en el salón de clase, porque ese ánimo se convierte en aburrimiento y desilusión.

4.6 Fundamentación y reflexión de la práctica docente:

En este sentido, la formación y la actualización están relacionadas con la necesidad de lograr una "Fundamentación de la práctica," algunos plantearan que esta se logra mediante la reflexión y análisis de la propia práctica, y otros dirán que es la búsqueda de una fundamentación teórica que se obtiene mediante cursos.

Pero el camino no es fácil y la felicidad no está al alcance de la mano. La misma formación trae aparejada conflictos, angustias, dudas...

"Mientras más aprendo más dudas tengo"(C-13-4-2).

Parece esto lógico. El cambio no es fácil. Parece que está asociado a la angustia por perder lo viejo.

La práctica diaria del docente con los alumnos y la problemática que se presenta en el aula, es lo que verdaderamente propicia en él, una necesidad de cambio en la enseñanza aprendizaje.

Cuando se le pregunta al docente ¿Para que le sirvió esta maestría? Responde:

"Reflexionar respecto a la práctica docente que tenía y poderla mejorar tomando en cuenta todos los temas que se vieron a lo largo de esta"(C-19-4-2).

"Reflexionar sobre el qué y cómo se dicen las cosas analizar, tanto los discursos personales como de ciertos temas tratados en mi clase" (C-1-4-2).

" Reflexionar respecto a la práctica docente que tenía y poderla y mejorar tomando en cuenta todos los temas que se vieron a lo largo de esta"(C-19-4-2).

" Me han servido para documentarme y adentrarme en aspectos relevantes, tales como: la actitud del profesor, la actitud del alumno, la evaluación, etc."(C-3-5-2).

"Llegué a una reflexión profunda respecto a mi práctica docente y claro tener un panorama para cambiar e innovar mi práctica docente para que el aprendizaje que es el principal objetivo como docente dentro de una institución educativa"(C-19-5-2).

"Entender mejor a mis alumnos, ser más humana con mis alumnos"(C-2-5-2).

Esta transformación se lleva a cabo cuando el docente comienza a reflexionar sobre su que hacer. " La reflexión es además, la capacidad de revisar y dar sentido a la propia actividad profesional, que durante el curso de la misma no es fácil valorar en su

justa medida. Es hacer presente lo que a pasado para hacer consciente y objetivo, sin la presión del aquí y ahora" (Estebaranz,1994:122).

El docente, cuando reflexiona, toma consciencia de lo que es y lo que debería de ser dentro de su labor, cuando esto sucede trata de mejorarla, de cambiar su forma de trabajo y aplicar los conocimientos adquiridos, de la mejor manera posible, para poder dar a sus alumnos lo mejor de él en la enseñanza, con esto el docente espera una mejor relación con los alumnos y transmitirles los conocimientos necesarios para su formación.

Para que se puedan lograr cambios en la práctica docente es necesario conocer la metodología adecuada para lograr el aprendizaje del alumno y el cambio de actitud del docente frente al grupo. Por ello los maestros insisten en las bondades que les ofrece el conocer aspectos relacionados con la metodología y la didáctica:

"La maestría contiene metodología y ésta es importante para el desarrollo de los trabajos en la docencia"(C-2 6-3).

Una cosa curiosa que no debo dejar de señalar es el hecho de que todos los maestros se sienten obligados a decir que la maestría es necesaria y que cubre sus expectativas:

"Considero que todas las actividades que realizamos en la docencia tienen que ver con los contenidos de la maestría"(C-3-3-6-3).

"Para impartir clases de una manera clara eficiente y profesional, el profesor deberá conocer la sociología, psicología, filosofía, etc. áreas que la maestría incluye en su curriula"(C-15-6-3).

¿Por que dirán esto? ¿ Es tan buena la maestría? ¿ Creerán que yo los estoy evaluando?

4.7. Problemas: Profesores, Material y Evaluación:

4.7.1. Relación maestro – alumno:

La relación entre el profesor y el alumno es importante durante la formación, ya que a través de ella es como se transmite el conocimiento y de él depende que el alumno aprenda. "El alumno espera aprender, educarse, que le pongan el ejemplo, que lo guíen. El maestro puede tener siempre una gran influencia en el futuro de los alumnos, su actuación es muy importante, en él se deposita la confianza y por eso su influencia es afectiva. Es por esto que el alumno siempre espera todo de su maestro" (Aguirre,1964:19-20).

Al preguntarle al docente cómo había sido su relación con los maestros respondieron:

" Amable, respetuosa, de gran reconocimiento a su saber. La selección fue acertada" (C-4-7-3).

" Siempre fue buena creo que se ha acentuado un espíritu firme en la docencia"(C-17-7-3).

" En términos generales; buena; condescendiente; armoniosa; de mutuos respetos" (C-21-7-3).

"Los maestros no saben lo que decían es más están en una terrible contradicción entre lo que enseñan y como actúan"(C-1-7-3).

"Algunos profesores no están preparados y exigen demasiado" (C-19-9-4).

"Discordancia entre el discurso del profesor y su actuación como tal" (C-1-9-4).

Quizás los alumnos más difíciles son aquellos que, a la vez, son profesores. Esto parece que pasa en la maestría, los alumnos de aquí son maestros en otro lado, eso hace que conozcan "por dentro" la práctica docente y aparezcan demasiado estrictos con sus maestros.

4.7.2. El conocimiento del profesor ¿ ventaja o desventaja?:

Puede suceder que, algunas veces, el profesor no está muy seguro de lo que está enseñando y esto provoca que el alumno se encuentre a disgusto. Recordemos como lo dice Delmont que " El recurso más poderoso del profesor es su posesión, acceso y control del conocimiento...Por un lado, decir que el profesor controla es; trivial. Todos esperamos que un profesor sepa más que sus alumnos: lo damos por supuesto" (Delmont ,1985:60).

Sin embargo, en este caso, como la señala la autora, es posible que aquí el conocimiento resultó ser el talón de Aquiles, por que la mayor parte de los docentes (alumnos) se quejaron de la mala actuación del profesor, esto por que no demostró saber lo suficiente al momento de impartir su materia." Si el control del contenido es el recurso más fuerte, también es su talón de Aquiles. Las amenazas al control del conocimiento perturban a los profesores en todos los niveles del sistema educativo, desde el jardín de infancia a la universidad" (Delmont ,1985:63).

Estos profesores opinan que los maestros no demostraban saber mucho, aquí mostramos su sentir:

"Los maestros no saben lo que decían es más están en una terrible contradicción entre lo que enseñan y como actúan"(C-1-7-3).

"Algunos profesores no están preparados y exigen demasiado" (C-19-9-4).

"Discordancia entre el discurso del profesor y su actuación como tal" (C-1-9-4).

" La discordancia entre lo hecho y lo dicho y se desvagaba, no había cierre con el tema, que en pocas ocasiones se terminaba el programa" (C-20-9-4).

Pero esta supuesta falta de preparación del profesor suele conjugarse con otros aspectos que provocan que un curso de actualización no deje satisfechos a los alumnos docentes, otro problema que aparece es el desconocimiento de los programas. Así lo manifiesta un profesor al preguntarle con respecto a esto:

" Nunca supe el programa oficial de las materias" (C-19-9-4).

El problema de los programas se presenta desde el principio de la maestría ya que algunos profesores no tenían un programa elaborado por él.

¿Sería porque nadie lo exigía? ¿ Para el profesor no era importante?.

4.7.3. Material en mal estado:

El docente en formación se apoya en su práctica y principalmente en el material que se le otorga o sugiere para su preparación teórica, el cual no siempre es el adecuado, no solamente porque no tiene relación con el objetivo del tema sino que tampoco es legible, en este caso por que la mayor parte del material que se utilizó en la maestría eran antologías fotocopiadas que los mismos profesores han elaborado para cada materia.

Al conocer las opiniones de algunos profesores acerca del material de lectura manifestaban que cada semestre se quejaban de lo ilegible del material, pero que era la única forma de obtener el material, ya que a veces era imposible comprar los textos completos, ya que son caros y, en algunas ocasiones, ya están descontinuados.

" Uno de los problemas más importantes creo que es el material ilegible que se nos proporciona" (C-3-9-4).

" Imposible de leer por su mala calidad de fotocopias " (C-1-11-4).

Esto contradice muchas de las recomendaciones que se han hecho al respecto:

" Los trabajos complementarios relativos a la formación de los formadores deberían hallarse estrechamente relacionado con un estudio de los materiales pedagógicos... (OCDE-CERI,1985:86).

4.7.4. Tiempos cortos materiales extensos:

“ Los contenidos de la actualización se ven limitados por la misma forma en que se difunden ya que, generalmente los maestros tienen acceso a una síntesis de la propuesta, que se da a conocer en el último momento. La propuesta es discutida a partir de una lectura rápida (y eso en el caso de que existieran materiales suficientes, ya que generalmente el material es restringido), con la participación de unos cuantos y la abstención de la mayoría” (Rockwell,1985:119).

Esto se hace manifiesto por los docentes:

“Se repiten lecturas y sobre todo son sumamente extenso el número de artículos leídos y considero que mejor debieran leerse de manera más exhaustiva “ (C-1-11-4).

El tiempo que se asignaba para cada materia era tan corto que no permitía que los contenidos se concluyeran. “ El temario debe concluirse y los tiempos siempre limitados contribuyen a restringir y restringir la discusión” (Rockwell,1985:108).

Cuando se habla del extenso contenido de lecturas, siempre creemos que el tiempo con el que se cuenta para el análisis es suficiente, pero se debe contemplar la existencia de problemas que van acortando el tiempo, o simplemente que por la falta de programas no hay una adecuada programación de tiempos.

4.8. Evaluación:

Como en todo curso de formación, siempre está incluida la evaluación, ésta se puede entender como “ la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo” (Hernández ,1993:183).

Pero cuando hablamos del ámbito educativo no suele ser tan fácil emitir un juicio, ya que evaluar siempre constituye una problemática porque “todos los esfuerzos y las consecuencias de evaluación se centran en el alumno” (Hernández ,1993:184).

En la maestría también hubo evaluación, pero para que se de ésta es necesario que haya un cúmulo de conocimientos que se impartieron anteriormente y de los cuales se llevará a cabo la evaluación.

La evaluación en la maestría se llevó a cabo de igual manera que los docentes (alumnos) evalúan a sus alumnos a excepción de los exámenes.

Así se evaluó la maestría:

“ Participación en clase, trabajos, exposiciones de temas” (C-5-15-6).

"Participación, trabajos, asistencia, exposición de temas y autoevaluación" (C-15-15-6).

"Asistencia, participación, lecturas diarias, ensayos" (C-6-15-6).

Así evalúan los docentes (alumnos):

"Asistencia, participación, lecturas diarias, ensayos" (C-6-16-6).

"Asistencia, tareas, participación, trabajos, examen" (C-5-16-6).

"Asistencia, participación, proyecto terminal, calificación, de exámenes departamentales y la auto evaluación del alumno" (C-21-16-6).

"Participación: a) exposición; asistencia promedio de los exámenes departamentales"(C-21-16-6).

"Asistencia, Trabajos, Tareas y participaciones" (C-13-16-6).

Como podemos darnos cuenta hay mucha similitud en la forma que enseñan y la forma en que les enseñan los docentes, y esto significa que la evaluación es similar." El profesorado al evaluar a los estudiantes sólo suelen tener en cuenta sus realizaciones: Exámenes, trabajos, participación en clase..."(Fernández,1993:207).

4.8.1. Cómo enseñan y cómo aprenden los docentes:

En este caso, las clases que se impartían en la maestría no eran muy ajenas para los docentes en formación, ya que tienen gran similitud en cómo aprendían y cómo enseñaban a ellos sus clases en el aula y casi siempre lo que se realizaba en ella eran los mismos criterios de evaluación.

¿Cómo imparten los docentes (alumnos)sus clases?

"Exposición de los alumnos"(C-2-18-7).

"Exposición casos prácticos"(C-11-18-7).

"Recuperamos la opinión de los alumnos, lecturas previas"(C-12--18-7).

"Exposiciones en pizarrón con ayuda de material didáctico tratando que se de la discusión"(C-1-18-7).

"Dejo trabajos"(C-6-18-7).

"En equipo que expongan en ocasiones les paso la película" (C-18-18-7).

"A veces los alumnos hacen equipos de 5 alumnos y discuten los problemas consultándome en lo que no puedan resolver" (C-18-18-7).

¿Cómo se impartió una clase en la maestría?

" En la mayoría de las ocasiones por participación de los alumnos y/ o exposición de los alumnos, raras veces al maestro exponía" (C-1-17-6).

" Exposición por equipos" (C-11-17-6).

" Exposiciones por parte de los profesores y alumnos, por películas y reflexiones " (C-11-17-6).

"Lecturas comentadas, exposiciones teóricas, explicación verbales, escritas, películas, diapositivas, ampliar temas conceptos, etc." (C-4-17-6).

" Exponíamos y se proporcionaba la participación de todos con aportaciones o comentarios y ello enriquecía la clase" (C-5- 17-6).

" La evaluación no es una realidad única, no sólo en cuanto a los recursos empleados si no en cuanto a quién es el evaluador y quien es el evaluado, qué se evalúa y para que se realiza la evaluación" (Fernández ,1993:206).

Como podemos darnos cuenta la evaluación es casi siempre la misma, no importa que en este caso sea el docente el alumno.

4.8.2. Evaluación ¿para qué?

En el caso de la maestría fue una evaluación más sencilla, ya que a los sujetos que se iban a evaluar eran docentes, y, de cierto modo, se les tenían más consideraciones, pero no por eso dejaban de existir molestias por parte de algunos alumnos por que existían injusticias al momento de evaluar, así opinaron los profesores cuando se les pregunto como fueron evaluados en la maestría:

" Los criterios de algunos profesores no fueron los adecuados y considero que en ellos pudo existir alguna impresión de acuerdo a sus personalidades como docentes que no lo han asumido. Lastima"(C-18-15-6).

"Si le cae bien al maestro, si es uno feminista"(C-21-15-6).

"Esta actividad puede llevarse a cabo de muy distintas maneras, pero en definitiva se ha de intentar, a riesgo de ser injusto, encontrar la forma más idónea para recoger cuantimás mejor información posible acerca del alumnado para guiar la decisión de aprobarlo o suspenderlo" (Fernández,1993:204).

Estos docentes muestran sus disgustos por la forma en que evalúan los profesores, ya que ellos creen que el profesor toma muy en cuenta sus sentimientos y que son partidarios de otros docentes, pero suele suceder a cualquier nivel educativo.

Según Hernández Fernández, la evaluación suele llevar a ser injusto en algunas ocasiones y, aunque algunos profesores, trataron de ser lo más ecuánime posible, para llevarlo a cabo.

La evaluación ha sido motivo de controversia en el ámbito educativo, desde preescolar hasta la universidad y no puede ser la excepción en los cursos de actualización del profesorado. Pero no todos los profesores piensan negativamente acerca de la evaluación de la maestría, y aquí presentamos testimonios de la otra parte:

"La evaluación fue de manera diferente"(C-10-15-6).

"Sentí que cada uno de mis maestros que me evaluaron lo hicieron justamente"(C-3-15-6).

"Creo que no existe un sistema de evaluación perfecta"(C-7-15-6).

La evaluación es, y será siempre, un motivo de nerviosismo y preocupación para cualquier ser humano que pretenda ser aprobado para cualquier otro paso en la vida, ya sea para un trabajo, un examen, ascenso escolar o para incorporarse a cualquier grupo social, sin embargo siempre tratamos de salir lo mejor posible.

4.9. Logros:

Dentro de los logros más importantes de cualquier curso de actualización esta el aprendizaje que se logra a lo largo en el caso de esta maestría que en este caso, a pesar de los tropiezos que se encontraron, se logró el aprendizaje.

Se realizaron distintas actividades que hicieron posible el aprendizaje, tales como: el análisis de materiales, exposiciones frente al grupo, discusiones, trabajos, participación, etc., esto lo expresan los docentes al preguntarles sobre las actividades más importantes que tuvo la maestría:

"Análisis de la gran cantidad de documentos"(C-14-10-4).

"Análisis de lecturas, de material audiovisual, autoevaluación"(C-10-10-4).

"Elaboración de trabajos en los que podíamos plasmar los conocimientos de los seminarios y por otro lado los comentarios y experiencias"(C-16-10-4).

"Participación en la exposición de temas"(C-14-10-4).

"Discusión grupal de los temas, los trabajos de investigación y la práctica" (C-3-10-4).

"Interacción, lecturas integradas por cada uno de los coordinadores así como la participación de todos los compañeros"(C-9-10-4).

"Lecturas y oportunidades de intercambio de ideas y conceptos, películas ensayos y relación con la realidad que despertaba gran interés"(C-11-10-4).

Se realizan las mismas actividades que ellos aplican en su clase, a pesar de no estar muy de acuerdo en que se les aplique a ellos como alumnos.

¿Por qué les disgustará? ¿Es bueno para sus alumnos y no para ellos?

4.9.1. Aprendizajes significativos:

Uno de los aprendizajes más significativos que expresaron los docentes (alumnos) y que les dejaron mayor satisfacción fue conocer las ciencias de la educación.

Así respondieron los docentes al preguntarles ¿Cuáles fueron los aprendizajes más importantes de la maestría? :

"Filosofía de la educación, sociología de la educación"(C-1-12-15).

"Identificar aspectos de disciplinas como la psicología, filosofía, sociología y su relación con la docencia"(C-3-12-5).

"Las diferentes áreas incursionadas como pedagogía, sociología, filosofía, psicología"(C-15-12-5).

Para estos docentes, que tienen otra carrera diferente a la docencia, fue novedoso e importante conocer las ciencias de la educación, ya que en ellas encontraron diferentes métodos para facilitar su práctica en el aula.

Para recordar un poco cuáles son las ciencias de la educación tomaremos la definición de Ferry: "La educación no puede designarse como el objeto de una ciencia única. La noción comprende un conjunto de fenómenos dispares, justificables, de enfoques múltiples: estructuras institucionales, comportamientos, métodos didácticos, contenidos, culturales, etc. De ahí la pluralidad ciencias de la educación, que postula distribución de diversas ciencias humanas: sociología, psicología, historia, economía. El conjunto pluridisciplinario de las ciencias de la educación no es por tanto una maraña de saberes heterogéneos sin relación entre sí" (Ferry,1990:31-32).

Conocer el conjunto de las ciencias de la educación ha permitido a los docentes tener una mejor relación con sus alumnos a través de las diferentes técnicas y la comunicación con ellos. Esto es lo que ellos mencionan pero no podemos constatarlo hasta que se les pregunte a sus alumnos. Estas son las opiniones de los docentes alumnos:

"Entender al alumno (conocimientos previos) La relación maestro alumno, como lograr aprendizaje significativo, relacionar teoría -práctica, reflexionar accionar, hacer encuadre conjuntamente con los alumnos"(C-9-12-5).

174491

"Como motivar al alumno para estudiar y aprender"(C-6-13-5).

"Todo lo que hay que tomar en cuenta para estar frente a un grupo"(C-19-13-5).

Estas respuestas suenan muy bien, pero la realidad siempre resulta diferente, ya que cambiar cuesta trabajo pero no es imposible.

4.9.2. Comunicación parte importante de la actualización

También la maestría ha permitido que los profesores puedan comunicarse de manera diferente en el medio en el que se desenvuelve. La comunicación profesional necesita también una mayor atención en los programas de formación del profesorado. El profesor no solo se relaciona con los alumnos, sino también con otros profesores, padres, administrativos e inspección, y no sólo en situaciones cara a cara. Esto requiere habilidades de escucha, interpretación y formas de respuesta para elucidar más información" (Villa Aurelio,1988:50).

Para los docentes la comunicación es necesaria para su práctica y les sirve para lo siguiente:

"Aprender a convivir con los demás, aprender a entender a comunicarme con los demás, incluso aprender a vivir mi vida"(C-2-12-5).

"Aprender a comprender desde diferentes puntos de vista"(C-11-12-5).

Pero en algunas ocasiones no lo ponen en práctica ya que la mayor parte de los profesores suelen ser apáticos, situación que puede constatar al hacer la investigación de campo.

La comunicación en el aula puede lograrse también a través de las técnicas grupales que son "Los medios o los métodos, empleados en situaciones de grupo" (Cirigliano,1987:60). Las técnicas tienen gran importancia en su práctica y por eso las mencionan como otro de los conocimientos significativos para su labor docente:

"Técnicas y métodos"(C-7-13-5).

"Las dinámicas"(C-8-13-15).

Estas traen beneficios para los grupos ya que existe gran variedad de técnicas para motivar, participar, informar, etc., dependiendo de la dinámica que se quiera generar en el grupo por tal motivo son de gran utilidad en cualquier salón de clases.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A lo largo del tiempo el docente a jugado un papel muy importante en la transmisión de conocimientos a los alumnos en formación en cualquier nivel educativo.

Por lo que se da como un hecho que sabe cómo y que utilizar para enseñarlo; pero no siempre es verdad ya que encontramos que para fungir como docente hace falta tener experiencia y conocimientos referentes a esta profesión.

Por esta razón las instituciones proponen y aceptan como una necesidad que su personal docente se forme a través de cursos de actualización, como maestrías, doctorados, diplomados etc. que les dará como resultado una formación docente.

Pero eso es la necesidad institucional pero los docentes que los toman ¿Qué opinan? ¿Qué piensan? ¿Para qué les sirve?, para todas estas preguntas fue necesario conocer a algunos profesores que tomaban una maestría llamada "Enseñanza Superior" en la UPIICSA y se obtuvo la siguiente información.

Primero dentro de la misma institución existe un sistema escalafonáreo en el cual el profesor que tenga más puntos (estos se obtienen por los cursos que toman) puede ocupar puestos más altos.

Por tal motivo se demuestra que no se inscriben los profesores a los cursos de actualización únicamente para saber más, sino para obtener un grado académico más alto que le permita escalar puestos dentro de la misma institución.

Tal vez la institución acepta a estos docentes sin que le importe si el profesor tiene el conocimiento necesario para ocuparlos, y no solamente lo acepta sino que lo genera.

Esto provoca que el profesorado busque en estos cursos una remuneración económica que le beneficie, sin importar si aprende o no. Este es un problema que se presenta y se va agudizando con el tiempo y se refleja en las aulas día con día.

Otro motivo que también hace posible que el docente asista a actualizarse es por que los cursos se llevan acabo dentro del mismo plantel de trabajo, o se acopla a sus horario.

Pero así como existe la obscuridad, también la luz y hay algunos profesores que toman la actualización como beneficio para su labor docente, que los hace reflexionar, actuar y analizar su trabajo frente a sus alumnos, y de ésta manera poder transmitir mejor el conocimiento al alumno en proceso de formación.

El profesor que imparte un curso, cualquiera que sea debe verse comprometido a enseñar al alumno y a ser capaz de motivarlo para que aprenda.

Una forma de motivar al alumno sería que el profesor prepare su clase, que tenga un plan de trabajo y que los contenidos así como el material sean adecuados y funcionales; cosa que hizo falta en esta maestría según manifestaron los docentes que asistieron.

Los materiales eran ilegibles y esto provoca que el alumno le tome poca importancia al material de trabajo y así también se desanima.

Todo lo anterior forma parte para que el alumno mantenga o comience una buena relación con el profesor, ya que existe una comunicación entre maestro – alumno. Esta relación que se da a través de la comunicación, que al parecer no existió, por que de haberse dado hubiera mejorado las cosas.

El alumno docente siempre realizó lo que el profesor pedía para cumplir, a pesar de no estar de acuerdo, así lo expresaban durante las evaluaciones. Con esto podemos ver que el profesor en su papel como alumno repite las mismas actitudes o estereotipos de sus propios alumnos.

Algunas actitudes que se repiten se ven presentes en la evaluación. La mayor parte de los alumnos se encontraron inconformes con la forma en que fueron evaluados, por que expresaron que había sido injusta.

Finalmente existió un aprendizaje, como consecuencia de los mismos conflictos que se presentaron en la maestría.

De los logros más importantes fue que el alumno pudo expresa, reflexionar y analizar los contenidos vistos. También se dieron cuenta que es importante aprender a convivir y escuchar a los demás, sean alumnos o compañeros de trabajo.

Para finalizar podemos resumir que a pesar de que los cursos de actualización, son realizados para que el docente en formación adquiera los conocimientos necesarios para mejorar su práctica. No ha sido posible en su totalidad debido a la falta de preparación del docente formador y el poco interés de los alumnos en formación.

Se requiere que estas dos partes importantes que participan en este proceso tomen en serio la necesidad de mejorar para que puedan transmitir los conocimientos en los diferentes niveles educativos en los que participan como transmisores de la educación.

Se espera que haber estado ocupando nuevamente el rol de alumno les permita recapacitar acerca de su que hacer como docente y así mejorar en su vida frente al grupo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Cárdenas, Jesús. (1964). Formación del Maestro Universitario. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM Tesis.

Ander-Egg, Ezequiel.(1983). Técnicas de investigación Social. Humanitas. Buenos Aires.

Andrés, L. (1971). La Formación Práctica del Docente. Centro Regional de Ayuda Técnica. México.

Arredrando Martiniano y Angel Díaz Barriga (1989). Formación Pedagógica de profesores universitarios Teoría y Experiencias en México. ANUIES-CESU México.

Beggs, Walter. (1968). La Formación del Maestro. Troquel. Buenos Aires.

Benejam, Pilar. (1986). La formación de Maestros: una propuesta alternativa. Laia. Barcela.

Carr y Kemmis.(1988). "El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativa". En: Teoría Práctica de la Enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.

Cirigliano, Gustavo F J.(1987). Dinámica de grupos y educación. El Ateneo. México.

Cliftón Moffitt, John. (1971). Perfeccionamiento Docente. Troquel. Buenos Aires.

Corenstein, Z. Martha.(1987). El significado de la investigación etnográfica en educación. México:Editorial UPN.

Cousinet, Roger. (1967). La Formación del Educador. Lozada. Buenos Aires.

Delamont, Sara. (1985).La interacción didáctica. Cincel Kapelusz. Bogotá.

Delamont, Sara. (1967). "Los protagonistas": El profesor. en Interacción Didáctica. Cincel-Kapelusz. Bogotá.

Diccionario de las ciencias de la educación volumen 1 edit. Narcea.

Ducoing, Patricia.Azucena. (1990). Formación de Profesionales de la Educación. UNESCO-ANUIES UNAM. México.

Fernández, Héctor. (1995). "Investigación Educativa discurso escrito y actualización Magisterial". En SEP-UPN. Memoria del Simposio, internacional sobre, formación docente modernización educativa y globalización. México, UPN.

- Ferry, Gilles. (1990). El Trayecto de la Formación. México. Paídos.
- Filloux, J. (1975). "Formación docente dinámica de grupos y cambio". en Crisis de la Didáctica. Axis, Buenos Aires.
- Galindo Guerra, Hliodoro y Gutierrez, Martha. (1995). Antología para el docente, para el módulo. Formación Docente. UPN –PARE. México.
- García Méndez, Julieta. (1983). "Formación Docente" en Didáctica de la Educación superior. Una propuesta Teórico- Metodológico. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. Tesis.
- Geralch, Vernon y Ely Donald. (1979). Técnoología Didáctica. Paídos. Buenos Aires.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.
- Hernández, Fernando. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paídos. España
- Hernández Gregorio (1995) Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?. Tesis DIE. no.22. México.
- Ibañez, Martín. (1975). El concepto de la educación. Paídos. Buenos Aires
- Jackson, Phip. (1992). La vida en la aulas. Morata. Madrid.
- Landshere, D. (1979). La formación de los enseñantes del mañana. Narcea.
- Marín Méndez, Dora. (1993). Formación Profesional y el Curriculum Universitario. Diana México.
- Morales Pérez, Leticia. (1982). Formación de Profesores desde la perspectiva de los planes de estudio. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Tesis.
- OCDE. CERI (1985). Formación de profesores en ejercicio. Madrid. Edit. Narcea.
- Pérez Gómez, Angel. (1992). "Comprender la Enseñanza en la Escuela: Modelos Metodológicos de Investigación Educativa". en Comprender y Entender la Enseñanza. Morata. Madrid.
- Peters, R. S., (1969). El concepto de la educación. Paídos .Buenos Aires
- Reyes Rosales, Jerónimo. (1978). Dinámica de grupos. Oasis. México.
- Rockwell, Elsie (coordinadora). (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización" en La escuela cotidiana. F:C:E México.

Rockwell, Elsie. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. SEP-Caballito. México.

Sandoval Hernández, Rosa. (1996). La Formación docente en el Nivel Medio Superior del IPN. México. Tesis.

Taylor Bogdan (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Edit. Paídos.

Tlaseca, Ponce Marta. (1982). "La investigación inicia planeando problemas". en Manual para Realizar Estudios Exploratorios en Educación. IPN. México.

Villa, Aurelio (Coord.). (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid.

Woods, Peter. (1985). La escuela por dentro: La etnografía en investigación educativa. Paídos. México.

Zarzar Charur, Carlos. (1988). Formación de profesores Universitarios: Análisis y evaluación de experiencias. Comp. México D.F. Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica. Nueva Imagen.

ANEXO

ANEXO
CUESTIONARIO

PRESENTACIÓN

El presente cuestionario es totalmente anónimo y se realiza con el contexto del proyecto de investigación, que realizo actualmente para obtener mi grado de pedagoga en la Universidad Pedogógica Nacional igualmente deseo señalar que esta investigación tiene un carácter descriptivo por lo que en ningún momento se pretenderá evaluar ni a los docentes, ni a la institución en particular. En consecuencia solicito a usted de la manera más cordial que conteste este cuestionario lo más sincero posible, gracias.

1.- ¿ Porqué se inscribió a esta maestría?

2.- Describa las actividades laborales que realizaba antes de ingresar a la maestría.

3.- Que relación existe entre las actividades laborales que desarrollaba y sus expectativas al ingresar a la maestría.

4.- ¿ Para que cree que le sirvió la maestría ?

5.- ¿ Que expectativas cubrió la maestría ?

6.- Explique la relación que existe entre los contenidos de la maestría y sus actividades laborales.

7.- Describa su relación con los profesores.

8.- Describa brevemente, lo que usted ya sabia y le fue repetido en la maestría.

9.- Describa los problemas más importante que se presentaron durante la maestría.

10.- Describa las actividades más importante que se desarrollaron en la maestría.

11.- Describa las actividades que según su opinión, resultaron inútiles en la maestría.

12.- Describa los aprendizajes que para usted fueron los más importantes de la maestría.

13.- Describa las enseñanzas de la maestría que más le servirán para su trabajo laboral actual.

14.- Describa las actividades de la maestría que no tienen ninguna relación en su trabajo laboral actual.

15.- Describa la manera en como era evaluado en la maestría.

16.- Describa la forma en que evalúa a sus alumnos.

17.- Describa la forma en que se impartía una clase en la maestría.

18.- Describa la forma como usted imparte su clase.

19.- Describa las sugerencias que le haría a la maestría.

20.- Si existe algún otro comentario sobre el tema o cuestionario, puede indicarlo.
