



DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Con Énfasis en Orientación
Familiar y Educativa**

**REINGENIERÍA
EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO HUMANO**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS

UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA DE CIENCIAS,
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES.

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO
CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN FAMILIAR Y EDUCATIVA

LUANA MARIA RODRÍGUEZ LIANO

REINGENIERIA EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO HUMANO

TAMAULIPAS

A handwritten signature in the bottom right corner of the document, consisting of a stylized, cursive script.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS
UAM. DE CIENCIAS, EDUCACION Y HUMANIDADES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO



PRESENTACION.

La presente antología se integra para conformar los contenidos del Curso de Reingeniería Educativa para el Desarrollo Humano, el cual forma parte del Programa de Maestría en Desarrollo Humano con énfasis en Orientación Familiar y Educativa que oferta la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la UAMCEH.

En una primera parte, "**Pedagogía, Didáctica y Formación Docente**", se aborda a la docencia desde la óptica de la formación, considerando los programas, los formadores, las políticas y acciones de las instituciones, los sujetos de la formación y la importancia del contexto particular de las prácticas educativas y docentes así como de las dimensiones de estas, destacándose la búsqueda de la profesionalización de la docencia y del necesario establecimiento de un esquema conceptual referencial y operativo (ECRO) que desde las pedagogías o modelos docentes y didácticos sirva de fundamento teórico, metodológico y ético tanto de los procesos de formación de profesores como de la propia práctica docente ubicada en los niveles aulico, institucional y social desde una perspectiva centrada en el desarrollo humano..

En un segundo apartado, se aborda "**La Reingeniería**" dentro del campo de la administración Empresarial para después ubicarla en el campo de la Educación y más particularmente en el de la Práctica Docente en su relación con el Desarrollo Humano.

La tercera parte "**Rediseño de la Práctica Docente**" se centra en revisar los fundamentos teórico-metodológicos de la Reingeniería aplicados al campo de la educación, a partir de los cuales el alumno analizará situaciones problemáticas de la docencia, desarrollando o consolidando alternativas de solución a las mismas a partir de la ejercitación de una serie de habilidades de reingeniería educativa o rediseño para el mejoramiento de la práctica docente, considerando las implicaciones sociales, institucionales y aulicas que ésta tiene.

Por último, esperamos que cada una de las lecturas seleccionadas sirvan como pretexto para reflexionar, autoevaluar y rediseñar los objetivos, las metas, los perfiles del alumno, del profesor del grupo y de la clase como base para plantear una nueva práctica docente que tome como eje central al desarrollo humano desde el aula y la escuela..



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS

UNIDAD ACADEMICA MULTIDISCIPLINARIA DE CIENCIAS, EDUCACION Y HUMANIDADES

NOMBRE DEL POSGRADO

MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO
CON ENFASIS EN ORIENTACION FAMILIAR Y EDUCATIVA

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

REINGENIERÍA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO HUMANO.

PROGRAMA DE ESTUDIOS

LUGAR Y FECHA

CD. VICTORIA TAM. NOVIEMBRE DE 2005

DATOS REFERENCIALES

NUCLEO DE FORMACION	SEMESTRE	CLAVE	CREDITOS	CARGA HORARIA	H O R A S TEORICAS	PRACTICAS
DESARROLLO INTEGRAL	II	IIREDH	5	48	32	16
MATERIAS	ANTECEDENTE PEDAGOGIA HUMANISTA		CONSECUENTE PLANEACION Y GESTION EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO HUMANO			

DESCRIPCION GENERAL DE LA ASIGNATURA

En este curso-taller el alumno analizará situaciones problemáticas de la docencia vinculadas al desarrollo humano integral, desarrollando o consolidando alternativas de solución a las mismas a partir de la aplicación de la reingeniería en la reflexión, autoevaluación y el rediseño de su práctica educativa y docente considerando las implicaciones áulicas, organizacionales y sociales que ésta tiene.

INTENCION EDUCATIVA DEL NUCLEO DE FORMACION

Posibilita el conocimiento, análisis e intervención en los fenómenos y procesos del desarrollo humano desde una perspectiva social, institucional y áulica apoyada en los recursos teóricos-técnicos que le permitan diagnosticar, planear, implementar y evaluar soluciones prácticas a problemas relacionados con el aprendizaje del alumno y de sus pares, la enseñanza de los profesores, las relaciones familiares, con la escuela y con la comunidad tendientes a promover y mejorar el desarrollo humano integral tanto en el contexto interno como externo.

Pretende a través del análisis y la reflexión, rescatar la experiencia teórico-práctica del alumno, y además profundizar en conocimientos ligados estrechamente a la práctica docente. Al igual que el área anterior, ésta culmina su periodo con una concretización práctica de la experiencia docente, a cubrir durante 2 periodos semestrales.

OBJETIVO(S) GENERAL (ES)

En este curso el alumno analizará situaciones problemáticas de la docencia, desarrollando o consolidando alternativas de solución a las mismas a partir de la ejercitación de una serie de habilidades metodológicas de la reingeniería aplicada a la educación para el rediseño y mejoramiento de la práctica docente, considerando las implicaciones sociales, institucionales, del aula y personales que ésta tiene como medio para favorecer el desarrollo humano en cualquiera o todos estos niveles.

SECUENCIA	CONTENIDOS TEMATICOS	OBJETIVOS PARTICULARES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE
I	PEDAGOGIA, DIDACTICA Y FORMACIÓN DOCENTE. 2.1.- NUEVOS ESCENARIOS EN LA FORMACION Y DESARROLLO HUMANO. 2.2.- ENFOQUES DE DOCENCIA. 2.3.- DIDACTICAS Y RELACION PROFESOR- ALUMNO	AL TERMINO DE LA UNIDAD EL ALUMNO: -VALORARA LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGIA, LA DIDACTICA Y LOS APORTES MÁS RECIENTES EN LA PRÁCTICA DOCENTE ACTUAL A PARTIR DE LA CONFRONTACIÓN CON SU EXPERIENCIA PREVIA.	MÉTODOS: LÓGICO, INTUITIVO, SEMIRRÍGIDO, OCASIONAL, ACTIVO, DE GLOBALIZACIÓN, HEURÍSTICO Y COLECTIVO. TÉCNICAS: REJILLAS, EXPOSICIÓN, REPRESENTANTES, ASESORES TÉCNICOS, DEMOSTRACION Y AQUELLAS QUE EL ALUMNO ELIJA.
II	REINGENIERIA EDUCATIVA 1.1.- REINGENIERIA Y ADMINISTRACIÓN. 1.2.- REINGENIERIA O REDISEÑO DE LA PRACTICA DOCENTE.	-COMPRENDERA LA IMPORTANCIA DE LA REINGENIERIA, COMO UN MEDIO PARA DESARROLLAR UN PROCESO AUTOCRITICO Y PROPOSITIVO DE REDISEÑO DE LA PRACTICA DOCENTE.	RECURSOS: PC Y PROYECTOR, PIZARRÓN Y ANTOLOGIA.
III	REDISEÑO DE LA PRÁCTICA DOCENTE. 3.1.- EL PROFESOR COMO GESTOR DE SU PRACTICA DOCENTE 3.2.- ANALISIS DE NECESIDADES Y AUTOEVALUACION DEL NIVEL DE SATISFACCION ANTE SU PRACTICA DOCENTE. 3.3.- DEFINICION DE NUEVOS RESULTADOS. 3.4.- HACIA UNA NUEVA PRACTICA DOCENTE.	-A PARTIR DE LA AUTOEVALUACION DE SU PRACTICA DOCENTE, REDEFINIRA OBJETIVOS, METAS Y PERFILES HACIA LA SATISFACCION DE SUS NECESIDADES DOCENTES Y EL REDISEÑO DE UNA NUEVA PRACTICA DOCENTE QUE FOMENTE EL DESARROLLO HUMANO.	

según valla
puede haber
Cambios + reflexión

datos llevarán
una logia
sistemáticamente
la practica con
experiencia
por las
aportaciones
y den sena
valores
for mas de
comportamiento
Globalización
no es indepen
se vincula
otras areas

SECUENCIA	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	
		BASICA	COMPLEMENTARIA
I-III 104	FORMATIVA: AUTOEVALUACION DE LA PRACTICA DOCENTE 10% PARTICIPACIÓN 30% SUMARIA: REDISEÑO DE LA PRÁCTICA DOCENTE. 60%	-DELORS Jaques (1997) "Los cuatro pilares de la Educación" en <u>La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI</u> . México, Editorial Correo de la UNESCO. FILMUS Daniel (1996) "Desafíos de la educación para el desarrollo humano" en Estado, Sociedad y Educación. Proceso y Desafíos. Argentina, Editorial troquel. -ZUÑIGA REYES, Eleuterio. (2003) Los Enfoques de Docencia Vigentes en los espacios Educativos: una Síntesis Situacional. México, UAMCEH-UAT. - ZUÑIGA REYES, Eleuterio. Et. Al. (2003) El Vínculo Profesor-Alumno en cuatro Modelos Didácticos: un Marco Teórico para su estudio. México, UAMCEH-UAT. - Herrera M. Mariana y Andrea Venegas F. (2004) Reingeniería. 6:40 pm/ 21/06/2004. http://www.monografias.com/trabajos6/rrein/rein.shtml - Sin autor (2004) ¿Qué es la Reingeniería? 10:00 am del 29/06/2004 http://www.kyna.com.mx/Que%20es%20Reingenieria.htm	HAMMER Michael y James Champy. <u>Reingeniería</u> . Grupo Editorial Norma. Colombia 1994.

	-ECHEVERRIA, Rafael y Alicia Pizarro. (1998) El Profesor como Gestor de su Práctica Docente. Análisis y Priorización de necesidades y Evaluación del nivel de satisfacción ante la práctica. México, Centro de Aprendizaje y Enseñanza. Desarrollo Personal para el rediseño de la Práctica Docente: México, Centro de Aprendizaje y Enseñanza.	

COMISION ELABORADORA	
NOMBRE	FACULTAD O UNIDAD DE ADSCRIPCION
MTRO. ELEUTERIO ZUNIGA REYES	DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION UNIDAD ACADEMICA MULTIDISCIPLINARIA DE CIENCIAS, EDUCACION Y HUMANIDADES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
UAM DE CIENCIAS, EDUCACION Y HUMANIDADES
MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO
PROYECTO DE DESARROLLO.

Como parte de los lineamientos de evaluación para acreditar el **curso de planeación y gestión educativa para el desarrollo humano** el alumno en equipo y de acuerdo al nivel educativo de adscripción, deberá elaborar un proyecto de desarrollo, motivo por el cual y partiendo de la premisa de que las indicaciones para su elaboración sean lo más claras posibles, se presentan las siguientes:

INSTRUCCIONES. Se solicita para su elaboración utilizar la siguiente estructura:

Hoja de presentación. Que incluya: lugar donde se presenta el proyecto (nombre de la UAT. UAMCEH, División de Estudios de Posgrado e investigación); Título del proyecto (especificando si es para un nivel educativo, subnivel o institución); el nombre de los integrantes del equipo y finalmente el lugar y la fecha..

Índice. Presentado por capítulos o apartados, basados en la estructura del proyecto.

Introducción. Que incluya: la estructura del proyecto, es decir, las partes que lo integran y en como lo presentan; algunos comentarios respecto a su utilidad e importancia; así como a la visión teórica del objeto de desarrollo seleccionado.

I.- Descripción del nivel educativo. Caracterizar el nivel y subnivel educativo en donde se inserta el objeto de desarrollo seleccionado; caracterización. Objetivos, tipos, modalidades, planes y programas de estudio.

II.- Planteamiento del problema. Caracterizar como se detecta el problema, a través de que medios: observación, entrevistas, encuesta, experiencia, explicar porque es un problema ,es decir como afecta al docente en su enseñanza, al alumno en su aprendizaje, al desarrollo del programa, del plan de estudios y al logro de los objetivos de la formación e institución educativa.

III.- Justificación. Destacar la importancia y beneficios del proyecto, en congruencia con la Política Educativa actual, partiendo de la situación del nivel educativo en que se inserta el proyecto. visión y objetivos, estrategias, políticas, líneas de acción, metas y programas contenidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 referidas o relacionadas con el objeto de desarrollo seleccionado, destacando como beneficiaria al docente, al alumno al programa y en el logro de los objetivos de la formación.

IV.- Objetivos del proyecto. Son eminentemente cualitativos y permiten precisar cuál es la finalidad del proyecto, en términos de para qué servirá, a quién(es) servirá, y especificando el contexto concreto y en relación a la(s) problemática(s) detectada(s) en el planteamiento del problema.

V.- Metas del proyecto. Establecen parámetros de medición de los objetivos del proyecto, en términos de tiempo y cantidad, frecuencia o porcentajes de las unidades consideradas como indicadores del logro particular o parcial de los objetivos.

VI.- Estrategias. Son orientaciones prácticas concretas destinadas a guiar la forma de realización del proceso de ejecución, consisten en la forma general de respuesta procedimental destinadas a concretar los objetivos y metas del proyecto.

VII.- Fundamentos Teóricos. En este apartado deberá quedar muy clara la postura teórica desde donde se aborda el proyecto respecto al objeto de desarrollo seleccionado, también es necesario que incluya la conceptualización de cada uno de sus términos así como otros referentes teóricos que considere pertinentes, como puede ser la descripción del estadio de desarrollo del alumno.

VIII.- Diseño de la Propuesta de Desarrollo. Se describe la propuesta concebida como un proceso integrado por fases o etapas, con sus subetapas y/o actividades (con su respectivo Cronograma), especificando los métodos, técnicas e instrumentos necesarios para su implantación, seguimiento, control y evaluación así como los recursos humanos, financieros y materiales necesarios para su puesta en práctica y futuro logro de los objetivos planteados.

Conclusiones personales y de equipo. (Mínimo 1 cuartilla en cada caso) Comentarios finales respecto al proyecto de desarrollo, su factibilidad y el impacto esperado en la institución, subnivel o nivel educativo y aquellos que se consideren pertinentes sobre el proceso de diseño, ejecución o evaluación del proyecto.

Bibliografía. Deberá utilizarse la metodología de la APA. La lista de referencias bibliográfica se ordena alfabéticamente y en la siguiente estructura: apellidos del autor, coma, las iniciales del nombre, punto, el año de publicación entre paréntesis, punto, el Título de la obra subrayado y sólo en mayúscula la primera letra, punto, la ciudad de publicación, dos puntos, y finalmente la editorial.

Por ejemplo:

Zúñiga Reyes, E. (1989). Evaluación educativa. Una guía para el docente. Ciudad Victoria: UAT.
O si es un autor institucional SEP (2001) Plan Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.

En el caso de las notas dentro del texto: Zúñiga Reyes (1989) comenta que;

ó La evaluación educativa (Zúñiga Reyes, 1989);

ó En 1989 Zúñiga Reyes comenta que;

Cuando es textual deberá incluirse el número de la página y entrecomillar el texto
"La evaluación educativa..." (Zúñiga Reyes, 1989:98)
o (SEP, 2001: 106)

En caso de que se utilice una cita que hace el autor de otro autor, se expresa
(Lafourcade, citado por Zúñiga Reyes (1989: 56).

Anexos. Se pueden incluir ejemplares de los instrumentos propuestos para el seguimiento y evaluación del proyecto de desarrollo y/o aquellos que se consideren pertinentes.

NOTA: La presentación del proyecto deberá hacerse en letra Arial de 12 puntos, párrafos justificados e interlineado de 1.5.

CAPÍTULO 4

Los cuatro pilares de la educación

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar duramente toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

Más, en general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que de manera exclusiva, hacia el *aprender a conocer* y, en menor medida, el *aprender a hacer*. Las otras dos formas de aprendizaje dependen las unas de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras. Pues bien, la Comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro "pilares del conocimiento" debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico.

Desde el comienzo de su actuación, los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio actual de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. El incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la

curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Desde perspectiva, insistimos en ello, es fundamental que cada niño, dondequiera que esté, pueda acceder de manera adecuada al razonamiento científico convertirse para toda la vida en un "amigo de la ciencia"¹. En los niveles: enseñanza secundaria y superior, la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia relativos al progreso científico y de los paradigmas de la época.

Sin embargo, puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por e más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es iluso. Al mismo tiempo, la especialización —incluso en el caso de los futuros investigadores— no debe excluir una cultura general. "En nuestros días, y mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y ner la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad ambas tendencias"². Pues la cultura general, apertura a otros lenguajes conocimientos, permite ante todo comunicar. Encerrado en su propia ciencia, el especialista corre el riesgo de desinteresarse de lo que hacen los más. En cualesquiera circunstancias, le resultará difícil cooperar. Por parte, argamas de las sociedades en el tiempo y en el espacio, la formación cultural entraña una apertura a otros campos del saber, lo que contribuye fecundas sinergias entre disciplinas diversas. En el ámbito de la investigación, en particular, el progreso de los conocimientos se produce a veces el punto en que confluyen disciplinas diversas.

Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a *aprender*, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación; frecuente cambio de canal de televisión, atentan contra el proceso de *desbrimiento*, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. Este aprendizaje de la atención puede adoptar for diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etcétera).

¹ Informe de la tercera reunión de la Comisión, París, 12-15 de enero de 1994.

² Véase Laurent Schwartz, "L'enseignement scientifique", en Institut de France, *Réflexion l'enseignement*, París, Flammarion, 1993.

El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. Desde luego, hay que ser selectivos en la elección de los datos que *aprenderemos* "de memoria", pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo. Todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos.

Por último, el ejercicio del pensamiento, en el que el niño es iniciado primero por sus padres y más tarde por sus maestros, debe entrañar una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, convendría combinar tanto en la enseñanza como en la investigación los dos métodos, el deductivo y el inductivo, a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas que se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. En ese sentido, se entrelaza de manera creciente con la experiencia del trabajo, a medida que éste pierde su aspecto rutinario. Puede considerarse que la enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, no sólo en el empleo sino también al margen de él.

Aprender a hacer

Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisolubles. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La Comisión procurará responder en particular a esta última interrogante.

Al respecto, corresponde establecer una diferencia entre las economías industriales, en las que predomina el trabajo asalariado, y las demás, en las que subsiste todavía de manera generalizada el trabajo independiente o ajenal al sector estructurado de la economía. En las sociedades basadas en el salario que se han desarrollado a lo largo del siglo XX conforme al modelo

industrial, la sustitución del trabajo humano por máquinas convierte a aquél en algo cada vez más inmaterial y acentúa el carácter cognoscitivo de las tareas, incluso en la industria, así como la importancia de los servicios en la actividad económica. Por lo demás, el futuro de esas economías está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos e innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Así pues, ya no puede darse a la expresión "aprender a hacer" el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, para que participase en la fabricación de algo. Los aprendizajes deben así pues, evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de prácticas más o menos rutinarias, aunque éstas conserven un valor formativo que no debemos desestimar.

De la noción de calificación a la de competencia

El dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal. En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales —como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión— y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más "inteligentes" y que el trabajo se "desmaterializa".

Este incremento general de los niveles de calificación exigidos tiene varios orígenes. Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en "colectivos de trabajo" o "grupos de proyecto", siguiendo las prácticas de las empresas japonesas: una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideraran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Si a estas nuevas exigencias añadimos la de un empeño personal del trabajador, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas —que los empresarios de

nominan a menudo "saber ser" — se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas; esta situación ilustra de manera elocuente, como ha destacado la Comisión, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje. Entre esas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de las actividades de servicios tiende a acentuar esta tendencia.

La "desmaterialización" del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado

Las repercusiones de la "desmaterialización" de las economías avanzadas en el aprendizaje se ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios, categoría muy diversificada que se define, sobre todo por exclusión, como aquella que agrupa actividades que no son ni industriales ni agrícolas y que, a pesar de su diversidad, tienen en común el hecho de no producir ningún bien material.

Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan. Podemos citar ejemplos tanto en el sector comercial (peritajes de todo tipo, servicios de supervisión o de asesoramiento tecnológico, servicios financieros, contables o administrativos) que proliferan nutriendose de la creciente complejidad de las economías, como en el sector no comercial más tradicional (servicios sociales, de enseñanza, de sanidad, etcétera). En ambos casos, es primordial la actividad de información y de comunicación; se pone el acento en el acopio y la elaboración personalizadas de informaciones específicas, destinadas a un proyecto preciso. En ese tipo de servicios, la calidad de la relación entre el prestatario y el usuario depende también en gran medida del segundo. Resulta entonces comprensible que la tarea de que se trate ya no pueda prepararse de la misma manera que si se fuera a trabajar la tierra o a fabricar una chapa metálica. La relación con la materia y la técnica debe ser complementada por una aptitud para las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios obliga, pues, a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Por último, es concebible que en las sociedades ultratecnificadas del futuro la deficiente interacción entre los individuos pueda provocar graves disfunciones, cuya superación exija nuevas calificaciones, basadas más

en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los diplomados. ¿Cómo y dónde enseñar estas cualidades, en cierto sentido innatas? No es fácil deducir cuáles deben ser los contenidos de una formación que permita adquirir las capacidades o aptitudes necesarias. El problema se plantea también a propósito de la formación profesional en países en desarrollo.

El trabajo en la economía no estructurada

En las economías en desarrollo donde la actividad asalariada no predomina el trabajo es de naturaleza muy distinta. En muchos países del África sahariana y en algunos de América Latina y Asia sólo un pequeño segmento de la población trabaja en régimen asalariado y la inmensa mayoría participa en la economía tradicional de subsistencia. Hablando con propiedad, existe ninguna función referencial laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional. Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

En otros países en desarrollo hay, además de la agricultura y de un reducido sector estructurado, un sector económico al mismo tiempo moderno no estructurado, a veces bastante dinámico, formado por actividades artesanales, comerciales y financieras, que indica que existen posibilidades empresariales perfectamente adaptadas a las condiciones locales.

En ambos casos, de los numerosos estudios realizados en países en desarrollo se desprende que éstos consideran que su futuro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local.

Se plantea entonces una pregunta común a los países, desarrollados y en desarrollo: ¿cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, cómo participar en la creación del futuro?

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Sin duda, este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad. La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX. A través de los medios de comunicación masiva, la opinión pública se convierte en observadora impotente, y hasta en rehén, de quienes generan o mantienen vivos los conflictos. Hasta el momento, la educación no ha podido hacer mucho para modificar esta situación. ¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?

La idea de enseñar la no violencia en la escuela es loable, aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación y, sobre todo, a nivel internacional, tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. De hecho, esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerbaban las rivalidades históricas. Es de lamentar que, a veces, la educación contribuya a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación.

¿Cómo mejorar esta situación? La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad.

Parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

El descubrimiento del otro

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Algunas disciplinas se prestan particularmente a hacerlo, como la geografía humana desde la enseñanza primaria y, más tarde, los idiomas y literaturas extranjeros.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendiones generadoras de odio y violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos¹.

Por último, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

¹ Carnegie Corporation of New York, *Education for Conflict Resolution*. Extracto del *Annual Report*, 1994, por David A. Hamburg, Presidente de la Carnegie Corporation de Nueva York.

Tender hacia objetivos comunes

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias — e incluso los conflictos — entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. Por ejemplo, gracias a la práctica del deporte, ¡cuántas tensiones entre clases sociales o nacionalidades han acabado por transformarse en solidaridad, a través de la pugna y la felicidad del esfuerzo común! Asimismo, en el trabajo, ¡cuántas realizaciones podrían no haberse concretado si los conflictos habituales de las organizaciones — arcaizadas no hubieran sido superados por un proyecto de todos!

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicios de solidaridad entre las generaciones, etcétera. Las demás organizaciones educativas y las asociaciones deben tomar el relevo de la escuela en estas actividades. Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a ser

Desde su primera reunión, la Comisión ha reafirmado enérgicamente un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El informe *Aprender a ser* (1972) manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnoló-

gica¹. La evolución general de las sociedades desde entonces y, entre otras cosas, el formidable poder adquirido por los medios de comunicación masiva, ha agudizado ese temor y dado más legitimidad a la advertencia que suscitó. Posiblemente, el siglo XXI amplificará estos fenómenos, pero el problema ya no será tanto preparar a los niños para vivir en una sociedad determinada sino, más bien, dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguridad siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

Este imperativo no es sólo de naturaleza individualista: la experiencia reciente demuestra que lo que pudiera parecer únicamente un modo de defensa del ser humano frente a un sistema alienante o percibido como hostil es también, a veces, la mejor oportunidad de progreso para las sociedades. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad y la innovación. Para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, métodos inéditos, derivados de experiencias sobre el terreno, han dado pruebas de su eficacia.

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece ser la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad; manifestaciones por excelencia de la libertad humana, pueden verse amenazadas por cierta no realización de la conducta individual. El siglo XXI necesitará muy diversos talentos y personalidades, además de individuos excepcionales, también esenciales en toda civilización. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación — estética, artística, deportiva, científica, cultural y social — que completarán la presentación atractiva de lo que en esos ámbitos hayan creado las generaciones anteriores o sus contemporáneos. En la escuela, el arte y la poesía deberían recuperar un lugar más importante que el que les conced

¹ "... el riesgo de alienación de su personalidad, implícito en las formas obsesivas de la propaganda de la publicidad, en el conformismo de los comportamientos que pueden ser impuestos desde el exterior, en detrimento de las necesidades auténticas y de la identidad intelectual y afectiva de cada cual, riesgo de expulsión, por las máquinas, del mundo laboral, donde tenía al menos la impresión de moverse libremente y determinarse a su arbitrio." *Aprender a ser*, Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1987, págs. 31.

en muchos países, una enseñanza interesada en lo utilitario más que en lo cultural. El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a revalorar la cultura oral y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto.

Así pues, la Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe *Aprender a ser*: "... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños". Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

Huelga decir que los cuatro pilares de la educación que acabamos de describir no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar. Como veremos en el capítulo siguiente, es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, y que se complementen e imbriquen entre sí, a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo en constante enriquecimiento.

Pistas y recomendaciones

- La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser*.
- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

¹ Op. cit. pág. 16.

Desafíos de la educación para el desarrollo humano integral

* Daniel Filmus

Analizar el aporte de la educación al Desarrollo Humano en el marco de las profundas transformaciones sociales que han ocurrido en las últimas décadas exige replantear tanto la perspectiva desde la cual concebimos el modelo de sociedad que aspiramos a construir en el siglo XXI, como también las nuevas funciones que la educación debe desempeñar para que nadie quede excluido del mismo.

Por otra parte, es importante destacar que la concepción de identidad nacional que está implícita en esta propuesta no presupone la negación de las identidades y culturas particulares. Ello marca una diferencia respecto de una "tradición" de nuestro sistema educativo. La necesidad de aportar a la construcción de la Nación implicó en muchos momentos una escasa atención de nuestras escuelas al respeto de las identidades regionales, sociales y étnicas. En la actualidad y siguiendo a A. Touraine (1995) se debe rescatar una acción educativa que permita la integración cultural a partir del reconocimiento de las diferencias: "...¿Para qué sirve la escuela si no es capaz de hacer que niños y niñas formados en medios sociales y culturales diferentes compartan el espíritu nacional, la tolerancia y la voluntad de libertad?...". Pero no se trata solo del reconocimiento de la heterogeneidad, se trata de utilizarla como elemento pedagógico. Si el otro es distinto es posible aprender cosas de él (Mayor Zaragoza 1995). En palabras de Emilia Ferreiro (1994) "Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro".

Esta breve cita permite proponer que las posibilidades de las personas de participar de los beneficios de las asombrosas transformaciones científico-tecnológicas y de los bienes que las mismas permiten crear, dependen principalmente de su protagonismo. En este marco, la tarea de la escuela en torno a desarrollar en los niños y jóvenes las competencias necesarias para esta participación es fundamental. Una de las paradojas centrales de la época consiste en que el avance tecnológico está siendo acompañado de alarmantes tendencias hacia la marginación de importantes sectores de la población. La complejidad del mundo actual y el nuevo papel que desempeña el conocimiento colocan en peligro de exclusión a quienes no accedan a los saberes que les permitan comprender y participar en los nuevos procesos sociales de fin de siglo. ¿Existe otra institución que no sea la escuela y que esté en condiciones de crear, recrear y transmitir los saberes y valores que se requiere para la integración social? Nos animamos a plantear que no.

Es evidente la prioridad de destacar el papel de estos saberes (y de los certificados que los acreditan) para incorporarse a un mercado de trabajo cada vez más selectivo. Pero no menos importante es su rol en la posibilidad de realizar una lectura crítica de la compleja realidad, en el procesamiento e interpretación de información que llega cada vez más rápidamente, en el manejo de las nuevas categorías de tiempo y espacio que nos proponen desde los medios de comunicación, en el desarrollo de la capacidad de organización y articulación de las demandas sociales y en la posibilidad de participar del conjunto de las instituciones de la sociedad. En definitiva, es imposible acceder a la ciudadanía plena sin contar con los conocimientos y competencias que distribuye el sistema educativo.

El papel de la Educación en una concepción integral del desarrollo humano

Si partimos de la perspectiva de la concepción de desarrollo humano anteriormente citada, la incertidumbre, el aumento de la polarización social, la tendencia a la exclusión, etc., que parecen signar esta época, lejos de cuestionar el lugar de la escuela, lo amplían, y también potencian las funciones que la educación debe desempeñar.

mezcla de
heterogeneidad - diferentes componentes

este contexto, consideramos indispensable proponer un conjunto de elementos crecientemente consensuados en torno de los cuales es posible delinear las principales funciones de la educación que apuntan hacia la construcción de un modelo de Desarrollo Humano Integral. Nos referimos a cuatro ejes vertebradores: a) la identidad nacional, b) la democracia, c) la productividad y el crecimiento y d) la integración y la equidad social.

Educación para la consolidación de la identidad nacional

Uno de los principales desafíos educativos del momento es la recuperación del papel de la escuela en torno a la consolidación de la identidad nacional. Cabe destacar el lugar central que ocupó esta problemática en la etapa del surgimiento del Estado nacional. Es posible proponer que su lugar entre las tareas actuales no es menos importante. Nuestra identidad como nación depende, en gran parte, de la capacidad del sistema educativo de crear, recrear y transmitir a todos los argentinos los valores, pautas culturales y códigos comunes. Quedar marginado de estos valores, pautas o códigos implica al mismo tiempo quedar excluido de la posibilidad de participación en importantes esferas de la vida nacional. Aunque son poderosos mecanismos socializadores, los medios de comunicación de masas no garantizan esta función. Por el contrario, la actual indiferenciación de los mensajes producto de la universalización de los códigos de los medios masivos plantea nuevos problemas a la construcción de las identidades nacionales. Es la escuela quien está en condiciones de integrar culturalmente a través de su accionar cotidiano.

Dos objeciones se suelen anteponer a esta propuesta. La primera de ellas hace referencia a la identidad nacional como algo heredado, ya construido por quienes forjaron la Nación. No como una preocupación permanente. Esta es una visión estrecha de los mecanismos de construcción de las identidades comunes.

El pasado compartido es sólo uno de los elementos constitutivos de la nacionalidad. Tan importante como este factor es la definición conjunta de los principales problemas del presente y la construcción también compartida de un proyecto futuro. Justamente ésta fue la estrategia exitosa de la Generación del 80. No había en aquel entonces un pasado necesariamente común para todos los habitantes de este suelo. La consolidación del sentimiento nacional estuvo más vinculada a la posibilidad de incorporar a distintos grupos sociales a un proyecto nacional hegemónico que a la apelación al acervo y la conciencia histórica (Rouquié, A. 1982).

segunda de las objeciones es planteada desde las perspectivas que vaticinan que la globalización y la universalización acabarán con las identidades nacionales o regionales. Por el contrario, es posible sostener el fortalecimiento de las identidades nacionales es necesario para garantizar que el proceso de integración planetario no sea el resultado de la imposición de la voluntad de algunos países sobre otros. Sólo se puede integrar lo diferente, aquello que tiene personalidad propia. Un proceso basado en la pérdida de la identidad nacional conduce a la disolución, no a la integración. Es necesario señalar que en muchos casos los valores considerados como universales por quienes monopolizan los mercados culturales a nivel global, no son tales. Son los valores nacionales de aquellos países que por su situación privilegiada están en condiciones de convertir su "arbitrario cultural" en el universo de los valores, códigos y significados posibles (Bourdieu, P. y Passeron, J. 1977).

Fortalecer la identidad nacional no es incompatible con una integración más activa al escenario mundial. hecho, los procesos exitosos de integración regional, como el de la Comunidad Económica Europea, muestran al mismo tiempo procesos muy interesantes de revalorización de las culturas nacionales y locales.

Otra parte, es importante destacar que la concepción de identidad nacional que está implícita en esta propuesta no presupone la negación de las identidades y culturas particulares. Ello marca una diferencia respecto de una "tradición" de nuestro sistema educativo. La necesidad de aportar a la construcción de la Nación implicó en muchos momentos una escasa atención de nuestras escuelas al respeto de las

identidades regionales, sociales y étnicas. En la actualidad y siguiendo a A. Touraine (1995) se debe rescatar una acción educativa que permita la integración cultural a partir del reconocimiento de las diferencias: "...¿Para qué sirve la escuela si no es capaz de hacer que niños y niñas formados en medios sociales y culturales diferentes compartan el espíritu nacional, la tolerancia y la voluntad de libertad?... Pero no se trata solo del reconocimiento de la heterogeneidad, se trata de utilizarla como elemento pedagógico. Si el otro es distinto es posible aprender cosas de él (Mayor Zaragoza 1995). En palabras de Emilia Ferreiro (1994) "Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro".

En esta dirección la identidad nacional no significa uniformidad cultural. Por el contrario, es unidad en la diversidad. En el caso argentino, este aspecto está enfatizado por que el elemento estructurador de la identidad está determinado por el carácter federal de la Nación.

Por último, la revalorización de la identidad nacional debe convertirse en un factor que sustente la integración regional y sub-regional y no en un elemento alternativo. Cualquier modelo de desarrollo y crecimiento sostenido supone mayores niveles de cooperación e interdependencia con otras naciones (Frias, P.J. 1972) y en particular con las de la región. El atraso relativo que existe en los aspectos culturales y educativos del proceso de integración respecto de las temáticas económicas exige un papel más activo de la escuela para vencer los prejuicios propios de la "presunción de superioridad o del estrecho nacionalismo" (Piñon, F. 1993). Estos prejuicios se constituyen muchas veces en uno de los principales obstáculos para las estrategias de integración latinoamericana.

b) Educar para la democracia

A pesar de que el objetivo de la formación para la ciudadanía ha estado presente desde la conformación de nuestro sistema educativo, los períodos en los cuales existieron restricciones al ejercicio de los derechos ciudadanos han sido numerosos.

Los actuales desafíos en torno a la educación para la democracia resultan mucho más complejos. Por un lado, porque es necesario desmontar las culturas autoritarias construidas en las etapas donde no tuvieron plena vigencia las instituciones políticas. Por otro, porque en el marco de creciente complejidad de la sociedad moderna la participación ciudadana requiere de una capacitación que vaya mucho más allá de alfabetización básica propuesta como objetivo sobre fines del siglo XIX (Tenti E. 1993).

La educación para la democracia debe abarcar, entre otros aspectos, las tres dimensiones en las que, según Claus Offe, se constituye la relación entre los ciudadanos y la autoridad estatal (Offe C. 1990). La primera de ellas tiene que ver con la propia génesis del Estado liberal y hace referencia a la libertad "negativa". Es decir, la posibilidad de los ciudadanos de hacer valer sus garantías contra la arbitrariedad política o frente a la fuerza y la coacción organizada estatalmente. Esta dimensión siempre presente en debate respecto de la relación Estado-sociedad civil, adquiere en nuestro país y en la región una relevancia particular. La dolorosa experiencia argentina en torno a la conculcación de los derechos humanos más básicos y sus secuelas en nuestra vida cotidiana exigen que esta problemática se encuentre permanentemente en la formación ciudadana.

"¿Cómo educar después del Proceso?" pregunta Graciela Frigerio (1993), parafraseando las reflexiones Adorno y Masscheleim respecto de Auschwitz e Hiroshima respectivamente. El desafío de la escuela y los docentes en esta dirección no es pequeño. El compromiso con valores como la vida, la justicia, la verdad y la paz debe adquirir una dimensión superior.

La segunda de las dimensiones a la que queremos hacer referencia es la concepción "positiva" de la libertad. Es la que tiene que ver con la condición ciudadana de ser soberana de la autoridad estatal. En este punto la educación juega un rol preponderante en la formación para la participación política. No sólo

Pluralizar.
atribuir una cosa 1.15 AM. Futura
q'es peculiar
de uno a dos o mas \$ 327 9-10 hrs
sujetos sin generalizar Sierra azul alauo Pasarrica

AD0 10 hrs
18:50 Directo
21:30 \$ 211
1:40
3:35

en cuanto a ejercer el derecho universal al voto, sino en el conjunto de las instituciones de la vida social. El ciudadano como sujeto activo en los partidos políticos, en las organizaciones gremiales, empresariales, confesionales, vecinales, estudiantiles, etc. que conforman la red que permite el ejercicio cotidiano e inmediato de la participación democrática.

La función de la escuela en esta temática tiene dos vertientes. Por un lado debe brindar la formación en el pensamiento crítico y en el respeto al pluralismo y al disenso como para poder participar en el debate político. Por el otro, debe formar en las competencias y calificaciones necesarias para la comprensión de los procesos sociales, para ejercer la representación y elegir representantes y para la toma de decisiones en torno a las diferentes alternativas de desarrollo económico-social (Ibarrola M. y Gallart M. A. 1994)

Por último, y en el marco de un Estado activo en las políticas sociales, la escuela también debe desempeñar un importante rol en una tercera dimensión del ejercicio de la ciudadanía. Es la que tiene que ver con la participación social como "cliente que depende de servicios, programas y bienes colectivos suministrados estatalmente para asegurar sus medios materiales, sociales y culturales de supervivencia y bienestar" (Offe, C.1990). Estamos haciendo referencia a la formación en la capacidad de demanda de aquellos bienes que, como la educación, la justicia, la seguridad, la sustentabilidad ambiental, aseguran la posibilidad de una igualdad de oportunidades en pos de alcanzar una mejor calidad de vida.

Algunos aspectos de las dimensiones señaladas exigen la incorporación de contenidos específicos al desarrollo curricular para ser conocidos y aprendidos por los estudiantes con el objeto de que luego puedan hacer valer sus derechos ciudadanos. Otros en cambio, requieren de la modificación de las instituciones escolares en dirección a convertirse en organizaciones profundamente democráticas donde las actitudes de protagonismo se internalicen a partir del ejercicio cotidiano. No hay forma de aprender a participar que no sea participando.

Respecto de los aspectos curriculares, la formación para la democracia no debiera ser patrimonio o agotarse en una materia específica. Se trata, como en el caso de la educación moral para Durkheim, de un contenido que debe estar presente en el conjunto de las disciplinas (Tenti, E. 1993). La educación en las prácticas tolerantes y democráticas por su parte representan un particular desafío para los docentes. La práctica pedagógica muestra que cuando se trata de valores los estudiantes no internalizan lo que se les dice, sino las conductas que observan diariamente. No se trata de discursos, el compromiso profundo con este tipo de formación se manifiesta principalmente a través del ejemplo brindado por la actitud cotidiana.

c) Educar para la productividad y el crecimiento

Una de las características principales de las transformaciones ocurridas en los últimos años ha sido haber colocado a la educación y al conocimiento como uno de los factores principales de la productividad y la competitividad de las naciones. El proceso de globalización de los mercados implica el riesgo de marginación a perpetuidad para quienes queden fuera de este proceso.

Los elementos centrales del crecimiento de las naciones en el último siglo, recursos naturales, capital, tecnología y trabajo han perdido importancia como ventajas comparativas. "Dado que reduce la necesidad de materias primas, trabajo, tiempo, espacio, y capital, el conocimiento pasa a ser el recurso central de la economía avanzada", señala A. Toffler (1992). "Los factores tradicionales de producción, tierra, trabajo y capital se están convirtiendo en fuerzas de limitación más que en fuerzas de impulso. El conocimiento se está convirtiendo en un factor crítico de producción" agrega P. Drucker (1993). Taichi Sakaiya (1994) al definir la "sociedad del conocimiento", también preve que la importancia del conocimiento estará por encima del resto de los factores productivos: "...la creación de valor-conocimiento muy pronto se va a considerar la palanca principal del crecimiento de la economía social y de la acumulación de bienes de capital".

disenso- conformidad de las partes en disolver o
dejar sin efecto el contrato u obligación ÷ ellas
existente

Otros autores sostienen que actualmente el conjunto de los factores anteriormente mencionados se pueden desplazar alrededor del mundo para instalarse en aquellas regiones en las cuales puedan maximizar sus beneficios. "Dónde se instalen dependerá de quienes puedan organizar la capacidad cerebral para aprovecharlos. En el siglo que se avecina la ventaja comparativa será la creación humana" señala Lester Thurow (1993). En un mundo donde las materias primas y los productos se desplazarán con mucha rapidez "lo único que persistirá dentro de las fronteras nacionales será la población que compone un país. Los bienes fundamentales de una Nación serán la capacidad y destreza de sus ciudadanos" (Reich R. 1993).

El sentido de esta breve compilación de citas es plantear que el debate actual en los países más desarrollados está centrado en la reconversión de sus sistemas educativos para las nuevas condiciones de competitividad. Cabe destacar que no se trata únicamente de promover la creación de una pequeña elite extremadamente educada. Los trabajos mencionados plantean que han tenido más éxito aquellas economías dirigidas principalmente hacia la investigación en nuevos procesos productivos (Japón o Alemania), que aquellas que desarrollaron nuevos productos. No es ésta una distinción meramente técnica, posee consecuencias muy importantes para el diseño de las estrategias educativas y científicas. Explicado con palabras de Thurow (1993): "Si el camino que lleva al éxito es la invención de nuevos productos, la educación del 25% más inteligente de la fuerza de trabajo es decisiva. Si el camino que lleva al éxito es el que está en hacer los productos mas baratos y mejor, la educación del 50% inferior de la población ocupa el centro del escenario. Este sector de la población debe abordar esos nuevos procesos. Si el 50% inferior no puede aprender lo que debe ser aprendido, será imposible utilizar los nuevos procesos de alta tecnología".

¿Son estas estrategias viables únicamente para los países centrales? Nos animamos a proponer que no. Las posibilidades de crecimiento sostenido y de aumento de la productividad en los países como el nuestro están íntimamente vinculadas al desarrollo de las capacidades endógenas. Estas capacidades son necesarias tanto para construir una base económica menos dependiente del exterior en cuanto a los productos básicos estandarizados y los de avanzado desarrollo tecnológico, como para una inserción más competitiva en el comercio internacional. En momentos en los que la apertura de los mercados es una de las características principales de la época, estas capacidades dependen principalmente de las competencias que el sistema educativo sea capaz de desarrollar en el conjunto de los ciudadanos para que estén en condiciones de incorporarse en los nuevos procesos productivos. En nuestro caso, la alta capacitación de los recursos humanos es también una de las principales ventajas comparativas que se puede privilegiar en el marco de la integración sub-regional con el MERCOSUR.

Es importante destacar que el énfasis colocado en el aporte de la educación al aumento de la productividad no implica caer en un enfoque puramente economicista. Las estrategias que plantean combinar competitividad con equidad proponen modelos en los cuales el desarrollo integral permite incorporar a toda la población a sus beneficios. Beneficios que surgen en primer lugar, a partir de la apertura de nuevas y más calificadas fuentes de trabajo y por lo tanto de alternativas para la integración social para nuevos sectores. En segundo lugar, posibilitan la elevación del nivel de vida de la población. Por un lado, porque permiten el desarrollo de tecnologías y la producción de bienes para resolver en forma más económica y urgente problemas sociales que, como la salud, vivienda, transporte, alimentación, etc., tienen larga data. Por otro lado, porque la productividad basada en la incorporación y difusión del progreso técnico permite generar condiciones para una competitividad "genuina". Ello implica frenar la tendencia hacia la competitividad "espúrea", que está sustentada en la disponibilidad de uso de mano de obra barata y en la depredación ambiental.

Por último, la ya mencionada coincidencia actual entre las competencias exigidas para el desempeño en mundo del trabajo y las necesarias para la participación social y política plena, genera una nueva situación. Al formar para la productividad y la competitividad, el sistema educativo también puede estar contribuyendo a la participación de los ciudadanos en el debate acerca del modelo de relaciones laborales,

de acumulación y de distribución de los bienes producidos que la sociedad escoge como propio.

d) Educar para la integración y la equidad social

El dinamismo del crecimiento del sistema educativo en distintos momentos históricos fue claramente superior al del resto de los subsistemas sociales, por lo que se convirtió en el principal pasaporte para la integración social y para la movilidad social ascendente.

La década de los '80 significó la reversión de los procesos de integración social. Producto de la declinación económica y de la crisis del modelo de Estado, se desarrolló en el país una tendencia hacia el aumento de desigualdad y la marginación social.

En este contexto, la función de la escuela en torno a distribuir equitativamente los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la integración social aparece como fundamental. En los momentos de expansión del mercado laboral, la mayor escolaridad permitió la movilidad social ascendente. En situación de crisis, la educación se convirtió en un mecanismo eficaz para atenuar su impacto. Frente a las tendencias excluyentes que provienen de otros ámbitos de la vida social, particularmente del mercado, actualmente la escuela constituye el único servicio del Estado en condiciones de llegar a la totalidad de la población.

Es necesario enfatizar este factor debido al vertiginoso crecimiento de las tasas de desocupación y de los grupos que conforman la nueva pobreza en los grandes centros urbanos. El peligro de "anomia" en que se encuentran estos grupos es sumamente alto. Sus características son marcadamente diferentes a quienes integran de la pobreza urbana tradicional de la Argentina. Ella estaba compuesta mayoritariamente por los sectores que se aglutinaron en los suburbios de las grandes ciudades, protagonizando los procesos de urbanización que se desarrollaron a partir de crecimiento industrial. El haber llegado a la ciudad les permitió acceder también a un conjunto de servicios de los que antes carecían (salud, educación, etc.) y a organizaciones que, como los sindicatos y los movimientos políticos, los contuvieron y expresaron en sus reclamos. Aún en la pobreza, mejoraron su situación anterior, su integración no fue particularmente conflictiva.

pauperismo - Existencia de gran número de pobres en el Edo en particular cuando procede de causas permanentes

Los sectores recientemente pauperizados en cambio, ya habían logrado un cierto nivel de participación en los servicios y las organizaciones mencionadas y ahora lo están perdiendo. Expresan su descontento, muchas veces en forma violenta, contra toda la sociedad. No tienen un referente (Estado, empresa, sindicato, etc.) ante el cual manifestar su disconformidad. Tampoco organizaciones que los convoquen. La ruptura del tejido social destruye sus posibilidades de estructurarse solidariamente en función de sus demandas. Muchas veces las sectas o las patotas se convierten en sus principales grupos de pertenencia.

En dirección a estos grupos la escuela debe cumplir una función irremplazable tanto en torno a la cohesión social como a la igualdad de posibilidades. Aquellos niños y jóvenes que queden actualmente al margen de la escuela o que habiendo accedido a ella no alcancen los saberes que la educación promete, quedarán inexorablemente marginados de las posibilidades de participación laboral y social en el próximo siglo.

¿Cuáles son los elementos mínimos que la escuela debe proveer a todos los habitantes para posibilitar su inclusión social? La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 dio un paso importante en dirección a responder esta pregunta al definir las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS). Allí se describieron las Nebas como "un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las

inexorablemente - q' no se deja vencer de los ruegos

necesidades básicas y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo".

Es posible proponer que la principal función del sistema educativo respecto de las posibilidades de aportar a la integración y a la equidad social, está indisolublemente vinculada a su capacidad de satisfacer las Necesidades de todos los ciudadanos argentinos.⁴ ?.

Como hemos visto, la democratización de los bienes que promete la educación es condición necesaria, pero no suficiente para una democratización integral de la sociedad. Es por ello que la tarea de articular las acciones educativas con el conjunto de políticas económico-sociales se torna imprescindible para garantizar crecientes niveles de justicia social.

Conclusiones

La vertiginosidad de las transformaciones marca el signo del nuevo siglo: la incertidumbre. Enfrentamos el futuro con la angustia de saber que ya no poseemos teorías sociales que permitan prever un sólo horizonte posible. Pero también con la oportunidad que significa saber que si el escenario futuro no está predeterminado, su configuración depende del papel que desempeñen los actores sociales.

Nos permitimos proponer que la posibilidad de construcción de un modelo de Desarrollo Humano Integral estarán definidas, en gran medida, por el sentido que adopte la resolución de una de las principales tensiones que presiden el conjunto de los cambios. Es la tensión producida entre las fuerzas que tienden hacia la exclusión y las que tienden hacia la inclusión. Planteado en otros términos: ¿los beneficios de los avances científico-tecnológicos que logra la humanidad serán para algunos o para todos? Esta problemática se plantea tanto a nivel de las desigualdades entre los distintos países como a nivel de las relaciones sociales al interior de cada uno de ellos.

En la primera de estas dimensiones, las estadísticas muestran que la brecha en los niveles de desarrollo bienestar entre los diferentes países tienden a ensancharse en forma alarmante. Nuestro objetivo principal radica en alcanzar la capacidad de integrarnos con un sentido protagónico en un orden mundial caracterizado por la globalización de las relaciones. Ello implica dejar de lado tanto las visiones arcaicas que tienden al aislamiento, como las estrategias que plantean modelos de articulación en donde las posibilidades de integración se basan en la renuncia a defender nuestra identidad e intereses.

En la dimensión interna, se trata de desarrollar un modelo social integrador, capaz de contrarrestar las tendencias hacia el aumento de las desigualdades sociales y hacia la exclusión.

En este marco, nos animamos a proponer que la educación está en condiciones de convertirse en la estrategia fundamental de un modelo integrador donde los mecanismos de articulación al orden mundial permitan que el conjunto de la ciudadanía pueda disfrutar de los beneficios del modelo.

La posibilidad de que la educación desempeñe este papel depende, entre otros factores, de enfrentar con éxito el desafío de atender con similar énfasis el conjunto de las funciones planteadas para el sistema educativo. Ello implica romper con la histórica tendencia a privilegiar en cada etapa del desarrollo sólo alguna de las dimensiones sociales a las que la educación puede aportar. El aumento de la complejidad e interdependencia de los factores socio-políticos y económicos exige la generación de la capacidad del sistema educativo de brindar un aporte integral al progreso social. Veamos algunos ejemplos:

Educación para la elevación de los niveles de productividad y competitividad es imprescindible para la integración plena al mercado mundial. Pero en las actuales condiciones de convivencia internacional, es impensable que esta integración pueda efectivizarse al margen de la vigencia de las instituciones

democráticas. Al mismo tiempo, una educación centrada en el fortalecimiento del sistema democrático que no contemple su aporte a mayores niveles de equidad, permitirá la agudización de los conflictos de gobernabilidad de nuestro país. Conflictos que, a su vez, cuestionarán la estabilidad institucional.

Educación para la justicia social, sin mejorar las condiciones de competitividad y productividad imposibilitará que se produzcan los bienes y servicios necesarios para garantizar que la prometida equidad permita una elevación del nivel de vida de toda la población. Finalmente, es impensable proponer que la integración nacional dependa únicamente de los factores productivos y distributivos. Como hemos visto, es imprescindible el aporte que la educación puede realizar a la construcción de la identidad nacional a partir de la distribución de valores y pautas culturales comunes.

Por último, cabe destacar que un proyecto educativo de semejante magnitud requiere de una energía social y de tiempos políticos que sólo se pueden obtener con un profundo compromiso con el cambio del conjunto de la comunidad. Este compromiso se debe expresar en primer lugar en el apoyo a la profesionalización y la jerarquización de la tarea docente como contrapartida de su esfuerzo cotidiano en dirección a encabezar la epopeya por la transformación. Y sólo será posible en la medida de que la sociedad recupere su capacidad de proyectarse hacia un futuro en el cual un modelo de Desarrollo Humano Integral sea posible.

⁴ Este artículo toma algunos elementos ya planteados en el libro "Estado, Sociedad y Educación. Proceso y Desafíos". Editorial Troquel, Buenos Aires, 1996.

LOS ENFOQUES DE DOCENCIA VIGENTES EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS: UNA SINTESIS SITUACIONAL. MTRO. ELEUTERIO ZÚÑIGA REYES. MAYO DE 2003.

I.- INTRODUCCIÓN.

El presente ensayo que a continuación presentamos aborda los principales enfoques de docencia vigentes en los espacios educativos de acuerdo a la clasificación que de dichos modelos realiza Rafael Flores Ochoa, de acuerdo a los siguientes indicadores: metas de formación, concepto de desarrollo, relación maestro- alumno, contenidos y métodos de los modelos de docencia: tradicional, romántico, conductista, constructivista y social cognitivo para presentar después los rasgos que consideramos presenta la actual docencia en la universidad autónoma de Tamaulipas y que son correspondientes a varios de los rasgos de dichos modelos lo cual da cuenta de que los modelos teóricos no se presentan en forma pura en las prácticas educativas reales.

Los modelos o perspectivas pedagógicas resultan de considerar la intencionalidad de la educación y del educador, de la concepción del desarrollo del alumno, de la forma como se estructura la relación maestro-alumno, de los contenidos curriculares y las experiencias que en torno a ellos se organizan, y de los criterios de evaluación que regulen o autorregulen tanto el proceso del aprendizaje como de la enseñanza y hasta el de la propia evaluación (metaevaluación)

La enseñanza de los profesores es valida en la medida en que se reflexiona sobre lo que se va a hacer, lo que se esta haciendo y lo que se hizo como una forma de conocer o reconocer la eficacia de la formación propia y de la que se imparte, del saber disciplinar, de lo que los alumnos incorporan y de la forma en que son evaluados.

Aun cuando a través de la educación se busca el desarrollo de las sociedades, naciones y alumnos diferenciados por nivel o tipo de educación, no por ello debemos dejar de lado que los alumnos buscan y aspiran en principio a su propio desarrollo y que entre ellos se presentan diversas expectativas, posibilidades y condiciones por lo que es necesario considerar al ser diferentes y desarrollarse en forma diferente la enseñanza, deberá ser también diferenciada.

El docente debe reconocer al alumno como una contradicción porque si bien es un sujeto que no sabe de una formación profesional también es cierto que no desconoce del todo ese nuevo saber. Que la enseñanza debe ser correlacional al aprendizaje y que este si bien ocurre en el alumno (conflicto intracognitivo, piaget) se produce en relaciones sociales de comunicación e interacción, utilizando los instrumentos que su contexto le presenta, con sus compañeros y el docente (conflicto sociocognitivo: vigotsky) y que por tanto la evaluación debe ser un proceso comprensivo y total del aprendizaje, que requiere una valoración del currículo, de la enseñanza y del mismo maestro.

II.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

A continuación presentaremos el cuadro que concentra la información sobre los enfoques de docencia vigentes en los espacios educativos de acuerdo a los siguientes indicadores:

Metas de formación, concepto de desarrollo, relación maestro- alumno, contenidos, métodos y evaluación de los modelos de docencia: tradicional, romántico, conductista, constructivista y social cognitivo, para presentar después (en la ultima columna) los rasgos que consideramos presenta la actual docencia en la universidad autónoma de Tamaulipas y que son correspondientes a varios de los rasgos de dichos modelos lo cual da cuenta de que los modelos teóricos no se presentan en forma pura en las prácticas educativas reales.

MODELO INDICADOR	TRADICIONAL	ROMANTICO	CONDUCTISTA	CONSTRUCTIVISTA	SOCIAL COGNITIVO	UNIVERSIDAD A. DE TAM.
METAS DE FORMACION	HUMANISMO METAFISICO- RELIGIOSO. CARÁCTER Y FACULTADES	MÁXIMA AUNTENTICIDAD ESPONTANEIDAD Y LIBERTAD INDIVIDUAL	MODELAMIENTO DE LA CONDUCTA TÉCNICO- PRODUCTIVA, RELATIVISMO ETICO	ACCESO AL NIVEL SUPERIOR DE DESARROLLO INTELLECTUAL. SEGÚN LAS CONDICIONES BIOSOCIALES DE CADA UNO	DESARROLLO PLENO DEL INDIVIDUO PARA LA PRODUCCIÓN SOCIAL: MATERIAL Y CULTURAL	MODELAMIENTO DE LA CONDUCTA TÉCNICO- PRODUCTIVA, RELATIVISMO ETICO
CONCEPTO DE DESARROLLO	DE CUALIDADES INNATAS A TRAVES DE LA EXPERIENCIA	NATURAL. ESPONTANEO Y LIBRE	ACUMULACIÓN DE APRENDIZAJES	PROGRESIVO Y SECUENCIA A ESTRUCTURAS MENTALES CUALITATIVA Y JERÁRQUICAMENTE DIFERENCIADAS	PROGRESIVO Y SECUENCIAL PERO IMPULSADO POR EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS	ACUMULACIÓN DE APRENDIZAJES. PROGRESIVO Y SECUENCIAL PERO IMPULSADO POR EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

Criterio de elegibilidad

Paradigmas diferentes
- Conductista
- Cognitivo
- Psicogenética

Humanista, Sociocultural, constructivista

Con q. experiencia de ser humano. Que tipo de ser humano se quiere formar? Caracterizar el proceso de formación del ser humano. Como se desarrolla este proceso del ser humano. Describir el tipo de experiencias educativas y contenidos curriculares que impulsan el proceso

BIBLIOGRAFIA

FLORES, Ochoa Rafael

Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos en: Evaluación pedagógica y Cognición
Edit. McGrawHill Impreso en Bogotá, Colombia. Marzo de 2000

El progreso individual y la variedad pedagógica. en: Evaluación Pedagógica y Cognición.

pp. 17-30 Editorial McGrawHill impreso en Colombia, marzo de 2000

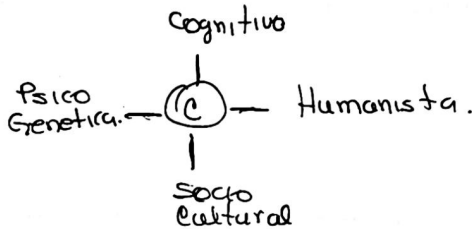
- Describir las regulaciones. q permiten cualificar las interacciones entre el educado y el educador para alcanzar las metas de formación ¿ Quien debe impulsar el proceso educativo? Como se regula la interacción maestro alumno?
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden usarse para eficientar la práctica educativa. ¿ Con q métodos y técnicas puede lograrse la eficacia?

PARADIGMAS

Cognostivismo
Bruner

Enfatiza el valor del aprendizaje
x descubrimiento

- El alumno procesa la información y es responsable de su propio aprendizaje
- La enseñanza prioriza el q los alumnos aprendan a pensar.



Modelo Pedagógico tradicional.

RELACION M-A	VERTICAL	AUXILIAR	DOCENTE INTERMEDIARIO-EJECUTOR DE LA PROGRAMACIÓN	FACILITADOR, ESTIMULADOR DE EXPERIENCIAS	COOPERATIVA M-A Y A-A	VERTICAL DOCENTE INTERMEDIARIO-EJECUTOR DE LA PROGRAMACIÓN. FACILITADOR, ESTIMULADOR DE EXPERIENCIAS. COOPERATIVA M-A Y A-A
CONTENIDOS	DISCIPLINAS Y AUTORES CLÁSICOS RESULTADOS DE LA CIENCIA	NINGUNA PROGRAMACIÓN SOLO LO QUE EL ALUMNO NECESITE	CONOCIMIENTOS TÉCNICOS: CÓDIGOS, DESTREZAS Y COMPETENCIAS OBSERVABLES	EXPERIENCIAS QUE FACILITEN EL ACCESO A ESTRUCTURAS SUPERIORES DE DESARROLLO. EL NIÑO CONSTRUYE SUS PROPIOS APRENDIZAJES	CIENTÍFICO-TECNICOS, POLIFACETICO SY POLITECNICOS	DISCIPLINAS Y AUTORES CLÁSICOS RESULTADOS DE LA CIENCIA. CONOCIMIENTOS TÉCNICOS: CÓDIGOS, DESTREZAS Y COMPETENCIAS OBSERVABLES. CIENTÍFICO-TECNICOS, POLIFACETICOSY POLITECNICOS

92

te

MÉTODOS	TRANSMISIONISTA VERBALISTA Y ACADEMICISTA IMITACIÓN DEL BUEN EJEMPLO EJERCICIO Y REPETICIÓN	SUPRIMIR OBSTÁCULOS E INTERFERENCIA QUE INHIBAN LA LIBRE EXPRESIÓN	FIJACIÓN, REFUERZOS Y CONTROL DE APRENDIZAJES ESTABLECIDOS EN OBJETIVOS INSTRUCCIONALES	CREACIÓN DE AMBIENTES Y EXPERIENCIAS DE AFIANZAMIENTO SEGÚN CADA ETAPA. EL ALUMNO ES INVESTIGADOR	VARIADOS SEGÚN EL NIVEL DE DESARROLLO DE CADA UNO Y EL MÉTODO DE CADA CIENCIA. TRABAJO PRODUCTIVO	TRANSMISIONISTA VERBALISTA Y ACADEMICISTA IMITACIÓN DEL BUEN EJEMPLO, EJERCICIO Y REPETICIÓN. FIJACIÓN, REFUERZOS Y CONTROL DE APRENDIZAJES ESTABLECIDOS EN OBJETIVOS INSTRUCCIONALES. S. VARIADOS SEGÚN EL NIVEL DE DESARROLLO DE CADA UNO Y EL MÉTODO DE CADA CIENCIA. TRABAJO PRODUCTIVO
EVALUACIÓN	MEMORÍSTICA, REPETITIVA. CENTRADA EN EL PRODUCTO DE LA UNIDAD O PERÍODO Y EN LA CALIFICACIÓN	CENTRADA EN LA EXPERIENCIA Y SU VALOR INTRÍNSICO SIN SISTEMA. SIN COMPARACIÓN, SIN CALIFICACIÓN	CONDUCTAS ESPERADAS Y OBJETIVAS, SEGÚN LA NORMA O EL CRITERIO.	CUALITATIVA. DE REFERENTE PERSONAL. CON CRITERIOS DE DESARROLLO COGNITIVO.	DINÁMICA, CENTRADA EN LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO O POTENCIAL DEL APRENDIZAJE	MEMORÍSTICA, REPETITIVA. CENTRADA EN EL PRODUCTO DE LA UNIDAD O PERÍODO Y EN LA CALIFICACIÓN. CONDUCTAS ESPERADAS Y OBJETIVAS, SEGÚN LA NORMA O EL CRITERIO

28

ANÁLISIS TEÓRICO Y PRÁCTICO DE LOS ENFOQUES DE DOCENCIA.

Los modelos teóricos más ad hoc a las situaciones y espacios educativos como el universitario son el social cognitivo y el constructivista.

Con respecto al indicador metas de formación: consideramos que aunque teóricamente son más adecuadas tanto las del modelo social cognitivo como del constructivista, en la práctica real predominan las referidas al conductista, es decir, MODELAMIENTO DE LA CONDUCTA TÉCNICO-PRODUCTIVA Y UN RELATIVISMO ÉTICO.

Por lo que se refiere a las metas de desarrollo, coexisten la conductista que lo plantea como ACUMULACIÓN DE APRENDIZAJES y la social cognitiva que lo concibe como PROGRESIVO Y SECUENCIAL PERO IMPULSADO POR EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS.

En la relación maestro-alumno, se presenta una combinación de 4 de los 5 enfoques, ya que no aparece el romántico o naturalista y encontramos que las relaciones o vínculos son los siguientes: en algunos casos es VERTICAL, en otros aparece como el DOCENTE INTERMEDIARIO- EJECUTOR DE LA PROGRAMACIÓN, y en otras, las menos quizá, como FACILITADOR Y ESTIMULADOR DE EXPERIENCIAS o en una relación COOPERATIVA entre M-A Y A-A.

Al referirnos al manejo de los contenidos y de las experiencias que estos conllevan en su abordaje encontramos que predominan los planteamientos del enfoque tradicional centrado en DISCIPLINAS Y AUTORES CLÁSICOS Y EN LOS RESULTADOS DE LA CIENCIA; del conductista: CONOCIMIENTOS TÉCNICOS: CODIGOS, DESTREZAS Y COMPETENCIAS OBSERVABLES; y del social cognitivo: CIENTÍFICO-TECNICOS, POLIFACÉTICOS Y POLITÉCNICOS.

En la metodología encontramos una situación similar, ya que esta es todavía TRANSMISIONISTA, VERBALISTA Y ACADEMICISTA, CON IMITACIÓN DEL BUEN EJEMPLO, EJERCICIO Y REPETICIÓN (tradicional) con FIJACIÓN, USO DE REFUERZOS Y CONTROL DE APRENDIZAJES ESTABLECIDOS EN OBJETIVOS INSTRUCCIONALES (conductista) o VARIADOS SEGÚN EL NIVEL DE DESARROLLO DEL ALUMNO Y EL MÉTODO DE CADA CIENCIA BASADO EN EL TRABAJO PRODUCTIVO (social cognitivo).

Por último con respecto a la evaluación, consideramos que es donde más problemas se presentan, esta es predominantemente tradicional y conductista, ya que sigue presentando rasgos de ser MEMORÍSTICA, REPETITIVA, CENTRADA EN EL PRODUCTO DE LA UNIDAD O PERÍODO Y EN LA CALIFICACIÓN Y/O EN CONDUCTAS ESPERADAS Y OBJETIVAS, SEGÚN LA NORMA O EL CRITERIO.

IV.- CONCLUSIONES.

- 1.-La enseñanza de los profesores es valida en tanto sea eficaz en la formación del alumno.
- 2.-Las historias de los alumnos como también las de los docentes impactan en el futuro progreso al que se pueda considerar como zona de desarrollo próximo.
- 3.-Si los alumnos presentan diferencias en su desarrollo actual y en las formas diversas de continuar este entonces es necesario que la docencia contemple y atienda dichas diferencias individuales.
- 4.-La intencionalidad del docente en relación con las metas de desarrollo son el punto de partida de la docencia.
- 5.-La concepción o concepto de desarrollo determina la concepción de aprendizaje que orienta el trabajo docente.
- 6.-La estructuración de la relación maestro-alumno establece un tipo de vínculo que favorece o inhibe la construcción del aprendizaje.
- 7.-El contenido y su lógica de construcción es un referente obligado para buscar el aprendizaje significativo.
- 8.-Los criterios de evaluación deben ser correspondientes con las metas de desarrollo, la concepción de aprendizaje, la relación m-a y los contenidos desarrollados.
- 9.-Por todo lo anterior, consideramos que la práctica docente en la universidad presenta rasgos tradicionales en los indicadores de relación maestro-alumno, manejo de contenidos y métodos, como práctica decadente o que va en desuso, de la escuela o enfoque conductista aparece en todos los indicadores como práctica todavía dominante, y como práctica emergente en la docencia universitaria aparecen rasgos de los enfoques constructivistas y socio-cognitivos.
- 10.- Lo que conlleva reconocer que las practicas docentes vigentes en la universidad no corresponden a un solo modelo o enfoque teórico sino a una combinación de ellos. lo cual destaca la necesidad de establecer un esquema conceptual referencial y operativo de la docencia. de su formación y de la evaluación de su desempeño. que establezca el arquetipo del docente de la UAT con sus competencias conceptuales, procedimentales, éticas e integrativas.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS
UNIDAD ACADEMICA MULTIDISCIPLINARIA DE CIENCIAS,
EDUCACION Y HUMANIDADES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACION



EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO EN CUATRO MODELOS
DIDACTICOS: UN MARCO TEORICO PARA SU ESTUDIO.

MTRO. ELEUTERIO ZUÑIGA REYES.
MTRO. HUMBERTO RODRIGUEZ HERNANDEZ.
MTRO. MARTIN GOVEA BERRONES.
MTRO. SERGIO CORREA GUTIERREZ
MTRO. ROGELIO CASTILLO WALLE.

EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO EN CUATRO MODELOS DIDACTICOS: UN MARCO TEÓRICO PARA SU ESTUDIO.

2.1. La didáctica, la práctica docente y la relación profesor- alumno

Para iniciar nuestro estudio, primeramente se señalará la importancia que tiene la docencia en el proceso enseñanza - aprendizaje y su relación con la interacción maestro - alumno.

¿Qué es la didáctica?

En la actualidad se describe a la didáctica como el arte y la ciencia de enseñar, esto es, la habilidad intelectual para analizar y realizar determinadas formas de enseñar y aprender diversos temas. De esta manera la didáctica tiene un carácter prescriptivo, normativo y práctico. Se ocupa de las técnicas de enseñanza, de la dirección y orientación de las formas de enseñar y aprender. Comprende el aprendizaje cognoscitivo, pero, además, se dirige a la formación integral del individuo. Sus principios, normas, recursos y procedimientos permiten al docente conducir el proceso de enseñanza hacia el aprendizaje.

La didáctica como otras ciencias, se apoya de la filosofía, psicología, sociología, biología, para hacer más eficaz y eficiente su tarea, logrando resultados significativos y abriendo en los alumnos nuevas perspectivas socioculturales.

En rigor la didáctica es la teoría de la enseñanza, la cual utiliza como elementos del proceso educativo al alumno, al docente, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos y los recursos o apoyos materiales. Vista desde esta forma, a la didáctica se le considera un arte por su labor práctica, en su cualidad intelectual que se comprueba en el fenómeno educativo, y en ciencia porque el saber no se

adquiere solo por herencia, sino que tiene que pasar por años de estudio, sistematización y comprobación para lograr asimilar y comprender la teoría.

Entonces la didáctica es arte y ciencia porque su tarea es el estudio y el diseño de métodos y procedimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es proceso y guía para lograr objetivos, optimizar el logro de conocimientos mediante una clara, profunda y dinámica interdisciplinariedad.

En sus orígenes la pedagogía - ciencia de la conducción del alumno - fue didáctica pero al transcurrir el tiempo y con la complejización de la sociedad el objeto de estudio de la pedagogía se amplió y la didáctica siguió estudiando el mismo objeto, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como es bien conocido, la didáctica ha tenido en su desarrollo histórico el propósito de dar respuesta a la problemática que en diversas épocas y contextos sociales que la educación le ha planteado. Por tal motivo en la didáctica no se habla de "la didáctica" más bien de "las corrientes didácticas". Dentro de las corrientes didácticas más importantes podemos señalar - de acuerdo a la clasificación de Margarita Pansza - la "la didáctica tradicional", la de la escuela nueva o activa", "la de la tecnología educativa o tecnocrática", y a "la didáctica crítica".

¿Qué entendemos por docencia?

Todos los docentes saben que la docencia va más allá de la simple transmisión del conocimiento y que ha venido evolucionando y se ha interpretado su función de diversas formas, desde el nivel básico a un nivel universitario, porque es todo un fenómeno educativo.

La docencia como profesión no puede aislarse de la educación como fenómeno social complejo, que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas que

responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. En nuestro entorno educativo universitario, uno de los principales retos es el de preparar al docente como profesional de la docencia. ¿Por qué? Por que el conocer a fondo un área del conocimiento no implica que pueda enseñarlo y transmitir sus contenidos y que el alumno sea capaz de entender lo que esta recibiendo; de ahí que el solo dominio de una disciplina no aporta todos los elementos necesarios para el desempeño de la docencia en forma profesional, ya que es necesario hacer énfasis en los aspectos actitudinales, metodológicos y prácticos de la enseñanza, tomando en cuenta los aspectos sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos con los cuales va ejercer su disciplina y su práctica docente, porque siempre hay que señalar que todos los grupos son diferentes, por lo tanto las estrategias para abordarlos y transmitir nuestros conocimientos dependerán en gran medida de nuestra preparación como docentes.

La docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que el docente no deba desconocer las relaciones y determinaciones de alguno de los niveles, pues no todos los problemas y obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clase se originan allí solamente, sino más bien son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y, por supuesto, en el salón de clase en el momento de la interacción educativa.

Es importante señalar que la práctica docente es una práctica social que no se puede solamente ubicar en los logros de los objetivos de un programa, ni en el conocimiento y uso de ciertas técnicas didácticas, ni en el control de un grupo con normas disciplinarias, sino que va más allá de estas acciones, y no se debe reducir el papel del docente al ámbito del aula; con esto podemos señalar que la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se requiera del intercambio y

la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente (pares o academias).

Con esto podemos redondear que la formación docente es el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológico y metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social.

Cualquier situación de enseñanza es compleja y presenta componentes sociológicos, psicológicos y biológicos en la definición de objetivos, en la selección y organización de los contenidos, y en la elección de medios, recursos, estrategias y técnicas, pues no se debe olvidar que el docente actúa en un medio complejo, en un escenario psicosocial vivo complejo, definido por la interacción de múltiples factores y condiciones internas y externas al aula y a la institución escolar.

La docencia exige de los docentes el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizaje significativo, favoreciendo la motivación y el esfuerzo del alumno.

¿Porque se analiza el tema de la practica docente, si nuestra investigación se enfoca en la relación e interacción maestro alumno con los modelos pedagógicos con los cuales el docente se identifica?, primero queremos señalar que existe una relación muy íntima entre el proceso de interacción maestro alumno con la práctica docente, porque, como se menciono anteriormente, la práctica educativa no solamente se relaciona con la simple transmisión del conocimiento, sino más bien con el cómo conducir el proceso enseñanza aprendizaje y su interdependencia con el contexto institucional, social y educativo, reafirmando que la docencia como práctica social rebasa los límites áulicos

La escuela en un sentido crítico es lo que se ha llamado un aparato ideológico, pues cuida la transmisión y conservación de la cultura por medio de la cual nos integramos a la sociedad, jugando la escuela el papel de socializadora y preservadora de la cultura de una clase o grupo dominante.

La escuela es un producto histórico y como tal ha ido evolucionando adoptando nuevas formas de enseñanza con cada modelo pedagógico-didáctico que surge. De ahí que se tenga una visión muy vaga de la didáctica, es decir, una manera muy simplista y reduccionista de percibir estos aspectos dejando de lado lo metodológico para dirigirse solamente a un conjunto de técnicas, con las que el problema de la enseñanza se reduce, al conocimiento y dominio que el profesor pueda tener de estas técnicas.

Así podemos encontrar varios modelos pedagógicos-didácticos: Escuela Tradicional, Nueva o Activa, Tecnocrática y Crítica, los cuales tienen sus métodos muy particulares de enseñanza; enseguida haremos referencia a cada una de estas escuelas.

2.2 Modelos de Didáctica

2.2.1 Escuela tradicional

Para abordar este modelo lo dividimos en tres apartados: las bases de la escuela tradicional, los componentes y los rasgos distintivos.

El origen de esta escuela coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de estados nacionales y el surgimiento de la burguesía en el siglo XVII, en esta época aparecen los estados nacionales de la nueva clase revolucionaria, quien destruye todas las barreras que se oponen al avance científico y tecnológico.

La filosofía burguesa de esta escuela es el mantenimiento del orden y de la autoridad. El docente se proyecta como el representante del método "el orden" y es, además, el genio del conocimiento y de la autoridad. Si todavía la escuela tradicional subsiste, es porque corresponde al modelo de sociedad que le dio origen. Un propósito noble de esta didáctica se sustenta en el principio de que el alumno tenga contacto con las más grandes realizaciones del arte, la cultura y la civilización.

"La escuela tradicional es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que la posibilitan" ✓

Las bases de esta escuela o los principios básicos que la rigen son el orden y la autoridad ya que es el fundamento de la práctica escolar, aquí el maestro es quien enseña, es quien tiene la autoridad, convirtiéndose en un guardián del orden y la disciplina, es el responsable del aprendizaje del estudiante y el encargado de que este cumpla con las "obligaciones" que le corresponden por lo que el estudiante tiene que obedecer, pues no posee conocimientos, y por lo tanto, no tiene autoridad ya que ésta se personifica en el maestro quien es dueño del conocimiento y el método, por ello "no debe olvidarse que el papel del profesor como manipulador del saber y como transmisor del conocimiento está no solo en declive, sino en parte obsoleto"⁹

Los impugnadores de la didáctica tradicional critican el hecho de que es el docente el que educa y el alumno el que es educado. Por consecuencia se tiene un maestro que se ubica en los textos: utilizando el pizarrón, dicta apuntes, explica su contenido con el fin de promover referencias memorísticas y la verificación oral o escrita de lo explicado.

⁹ Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento". En cuadernos de formación docente. No. 13, p 7.

La tendencia central es repetir, imitar, fijar y evocar contenidos, es decir, el docente piensa y el alumno solo recibe la esencia de estos contenidos, siendo el papel del alumno pasivo, aquí no puede haber motivaciones creativas. Los alumnos solamente son repetidores de conocimiento y los docentes intermediarios del proceso.

En esta corriente didáctica, cuando el maestro prepara su clase, generalmente lo hace basado en un texto o en el artículo de algún libro que consulta, al exponer su clase lo hace de dos maneras: repite lo que está escrito o sintetiza y proyecta una imagen del tema a tratar. En ambos casos el maestro transmite solo una parte de la información, aquella que a su juicio es la más importante.

Lo anterior provoca mucha pérdida de información que puede ser trascendental para el aprendizaje, pues a su vez el alumno solo logra tomar parte limitada de lo que el maestro expuso, teniendo como resultado una pequeña parte de lo que el maestro pretendía enseñar. El maestro para comprobar su trabajo docente solo pide a sus alumnos sus notas y compara con lo que quiso enseñar. De esta forma la mayoría de los alumnos realiza su trabajo intelectual con base a notas registradas, para el único fin de "evaluar". De esta manera el profesor tiene todo el poder. Impone el contenido, el ritmo y secuencia de la transmisión de la información, siendo su trabajo aislado y su espacio y tiempo están básicamente delimitados.

En la escuela tradicional se desenvuelve un verticalismo prepotente, por ello se produce un autoritarismo omniscente, se acentúa el verticalismo desmedido ya que el maestro es solo el que habla. Su intelectualismo privatiza el entendimiento sobre cualquier otra facultad, se posterga o se aturde el desarrollo afectivo. Por tales razones sólo importa la información, echando por la borda los sentimientos, lo cordial, lo afable.

"Sus planes y programas suelen ser prontuarios de temas, con metas extensas, con finalidades a veces no muy nítidas, con repercusiones aisladas en el logro de aprendizajes

¹⁰ Enciclopedia general de la educación. Editorial Oceano. Barcelona España. 1999. p. 36

*significativos. En esta didáctica el profesor no tiene suficientemente claros los propósitos que persigue. Y es lógico suponer que si el profesor no tiene claros las metas o las maneja con incertidumbre, menos claras las podrá explicar a sus alumnos"*¹¹

Generalmente, cuando oímos hablar de educación tradicional nuestra referencia inmediata es la imagen del profesor que habla y unos alumnos que escuchan; pero a veces no nos detenemos a reflexionar sobre las características y las implicaciones de este tipo de enseñanza, ya que la noción de la didáctica tradicional que se maneja con frecuencia es muy relativa, dado que esta corriente educativa no se puede considerar como modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto y tal como lo señala Aníbal Ponce, que *"la escuela tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere. En ella encuentra el intelecto del educando mientras deja de lado el desarrollo afectivo y en donde la domesticación y freno del desarrollo social suelen ser sinónimos de disciplina"*¹².

Dentro de la escuela tradicional podemos señalar los siguientes componentes:

- ♦ Problemática con los objetivos de aprendizaje; La didáctica tradicional no le concede una importancia relevante debido a que los planes y programas de estudio los cubre de manera muy general basado en los contenidos, esto puede dar por consecuencia que el profesor no tenga claros los propósitos que persigue en los cursos, y mucho menos los tendrá el alumno ya que el aspecto de la intencionalidad de la enseñanza centra su atención en ciertas metas y propósitos de la institución y del profesor.

¹¹ Morán, Oviedo. Fundamentación de la didáctica., p. 172

¹² Ponce, Aníbal. Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974. pp. 21-22

¹² Ponce, Aníbal. Educación y lucha de clases. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974. pp. 21-22

- ♦ **Contenidos de enseñanza:** En la didáctica tradicional se propone un listado de temas, capítulos o unidades, proceso que lleva al enciclopedismo, representado por un sinnúmero de conocimiento que el alumno tiene que aprender, quedando fuera la comprensión e interpretación, para enrolarse en la memorización y repetición, por lo tanto los contenidos no tienen la posibilidad de un análisis y discusión por parte del alumno y profesor.
- ♦ **Actividades de aprendizaje:** La actividad se limita solamente al profesor en términos del uso de la exposición, ocasionando esto que el estudiante asuma el papel de espectador. Los recursos de enseñanza de este modelo, son escasos, entre los que sobresalen: notas, textos, láminas, carteles, gis, pizarrón etc., empleados sin criterios teóricos claros que permitan su aplicación adecuada en cada situación de aprendizaje.
- ♦ **Evaluación del Aprendizaje:** Como la función de la didáctica tradicional se ha caracterizado por transmitir conocimiento y en comprobar resultados, la evaluación es considerada como una actividad terminal del proceso enseñanza aprendizaje, que sirve para la toma de decisiones y ver si el alumno aprendió o no aprendió.

Como se puede observar en la instrumentación que se lleva a cabo en la didáctica tradicional no hay una participación del grupo de alumnos, ya que las funciones del profesor y alumnos se consideran estáticas, preocupándose más por la transmisión del conocimiento que por la construcción del mismo.

Los rasgos distintivos de la escuela tradicional son el verticalismo, autoritarismo, intelectualismo y verbalismo.

El verticalismo y el autoritarismo en esta escuela se dan por medio de una jerarquización, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones de lo que

debe hacerse, el alumno que está al final de toda jerarquía carece de poder y autoridad. Por otra parte el intelectualismo se da por una disociación entre intelecto y afecto, es decir, existe una separación entre los sentimientos y la inteligencia, pues estos nunca deben ir unidos, lo que interesa es solo el desarrollo de la inteligencia.

Finalmente, el verbalismo se caracteriza porque la exposición del profesor sustituye otras experiencias dándose el proceso de enseñanza a través de conferencias y exposiciones, recibiendo el alumno el conocimiento para memorizarlo y repetirlo. *"En lo tradicional, el alumno repite acríticamente la información que presenta el maestro"*¹³, dándose de esta manera un papel pasivo al estudiante y provocando una relación o vínculo de dependencia de este hacia el maestro.

En términos generales, la actividad docente supone el establecimiento de una relación socioeducativa sostenida entre el profesor y el alumno a través del conocimiento.

En la cotidianidad del aula, la dinámica que prevalece se caracteriza por la transmisión unilateral de conocimientos por parte del profesor, y el aprendizaje repetitivo y memorístico por parte del estudiante. La relación que ambos sostienen sirve para fortalecer un papel que es representativo del sujeto que enseña y el sujeto que aprende. De este modo, el profesor posee las riendas del proceso educativo, dicta y/o expone los temas en diferentes grados de profundidad, y la participación del alumno se reduce a la contestación de preguntas planteadas por el profesor, cuya respuesta él conoce de antemano. El profesor establece también el modo en que desea que sus alumnos aprendan e impone las formas de evaluación (en realidad el término debiera ser certificación).

¹³ Díaz, Barriga, et al. Propuesta de programas de aspectos didácticos de la docencia, Departamento de Tecnología Educativa, CISE UNAM, México, 1981, p. 21

Una relación de dependencia caracteriza la interacción del profesor con sus alumnos.

El proceso de aprendizaje esporádicamente resulta ser significativa para el estudiante, toda vez que el conocimiento que se le enseña por lo general le es ajeno y poco comprensible a sus esquemas referenciales previos. El método de enseñanza dominante es el expositivo, y bajo este método se imparte todo tipo de conocimientos, desde las matemáticas y las disciplinas denominadas exactas, hasta los temas pertenecientes a las ciencias sociales.

Esta reflexión sobre la práctica docente podría ser aún más entendida si consideramos el análisis de las características del docente universitario, las condiciones de los estudiantes de la UAMCEH-UAT, y las disposiciones curriculares.

2.2.2. Escuela Nueva o Activa.

Este modelo teórico de la escuela nueva o activa viene a sustituir al modelo teórico tradicional. Este movimiento surge a principios del siglo XX, el cual se encuentra ligado a una serie de transformaciones económicas y demográficas.

En los fines del siglo XIX y los comienzos del siglo del siglo XX, surgen una serie de autores en Europa y Estados Unidos, que intentan una renovación pedagógica, en donde la idea era de que la educación debería ser transformadora. Rousseau, el gran precursor de la escuela nueva, pone de manifiesto- influido por Rabelais, Montaigne, Lucke y otros pensadores humanistas, caracterizados por actitudes liberales en educación- en su obra el Emilio, planteamientos que doscientos años mas tarde van a formular corrientes tan poco sospechosas del filoclasismo como la desescolarización, su planteamiento del problema educativo, su forma de entender los procesos de aprendizaje, el modo de cómo encara la relación profesor-alumno, lo cual hace de Rousseau un crítico de la educación de actualidad. Los precursores como Montaigne en unos de sus ensayos "sobre la instrucción de los niños"

Establece.

25

42

preconiza una educación dulce, lenta, aislada, en contacto con la naturaleza y con gran atención al cuerpo, el cual quiere enseñar y a juzga a vivir a los niños. Pestalozzi, discípulo de Montaigne, fue ya el precursor de los métodos nuevos; con él, no se trata ya de la "teoría de la educación" sino de cómo llevarla a la práctica, también descubre que la escuela es una verdadera sociedad de la que los niños aprenden, de la que hay que servirse para educar a los niños. Froebel, pone su acento en la idea de la actividad, en la importancia del juego y de la actividad sensoriomotora.

hacer una teoría práctica y q la escuela sea una sociedad educadora.

A principios de este siglo encontramos a John Dewey en Estados Unidos, uno de los más grandes iniciadores de la nueva pedagogía; Dewey creó las escuelas experimentales, centrándose en los intereses y necesidades de cada edad. Dewey intentó dar en ella a los niños una educación intelectual y científica adecuada y una formación moral para la autonomía, la democracia, y el propósito fundamental era preparar al niño a solucionar los problemas que el contacto con el medio ambiente físico y social le suscitaba.

Tomo en cuenta los intereses de los niños

En Italia Montessori propone una serie de principios de los trabajos desarrollados con alumnos discapacitados, trasladando esto a alumnos normales, en donde antepone la libertad ante todo, permitiendo que el alumno sea espontáneo, los intereses y necesidades intelectuales de los niños van surgiendo libremente, la libertad normalmente en forma de juego, da respuesta a esos intereses e irá educando al niño.

En Bélgica, Decroly valora el interés que estimula el esfuerzo en el trabajo, su forma de trabajar con los niños concede una trascendental importancia a la observación de la realidad, al análisis de esa observación y a la elaboración de documentos de estudio basado en los datos observados y analizados, poniendo también su énfasis en la libertad y actividad del niño. Decroly, propone los métodos activos, al igual que la psicopedagogía.

Desarrollo programas educativos centro de interés de observancia, la observación análisis y elaboración de documentos.

43

Según Ferriere, la escuela nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad, respondiendo así a una tendencia que se halla inserta en el fondo del psiquismo humano; fomenta la actividad espontánea, personal y fecunda, como base y meta de su trabajo; se centra en la iniciativa del niño no en los prejuicios del adulto: "La iniciativa del niño ha de ser lo esencial y sobre ella se procurará injertar todos los sentimientos, todas las ideas, todos los hábitos morales y sociales"¹⁴

Muchos autores, desde esta didáctica, examinan la relación entre teoría y práctica a la luz de la didáctica tradicional, demostrando la desvinculación de esta escuela frente a la sociedad y la vida. La escuela tradicional otorga al profesor la misión de transmitir, solamente contenidos; su preocupación está dirigida a disponer de los planteamientos teóricos de su disciplina y de los instrumentos que le ayuden a cumplir su función.

En la década de los 70, se inicia en Francia una corriente titulada "pedagogía institucional", cuyos autores hacen aportaciones y críticas severas a los procesos educativos, en donde manifiestan que la escuela es una

"escuela cuartel, institución cosa", en donde hay enorme autoritarismo de maestros, represión, sanciones administrativas, programas conformistas y una gran difusión de la ideología dominante. Lapassade coincide con los juicios anteriores y agrega que el análisis institucional tiene que abordar lo "instituido" y lo "instituyente" que determinan a la docencia; por otro lado, Jacques Guigou, comenta que "la tarea colectiva a la que debemos contribuir consiste en hacer evidente las condiciones necesarias para llevar a cabo una transformación de nuestras instituciones educativas"¹⁵

Piaget.

¹⁴ Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Editorial Loin, Barcelona España. 1984, p 63

¹⁵ Guigou, Jacques. Citado por Pérez Juárez. op. cit. p. 80

Personajes como Carr y Kemmis, elaboraron una propuesta llamada teoría crítica de la enseñanza, la cual parte de las aportaciones de Habermans, ampliadas por los juicios de Marx y Freire, en donde el punto clave es el compromiso, la transformación de la educación y el análisis crítico permanente en donde proponen "crear una comunidad crítica de enseñantes que a través de una investigación participativa, concebida como análisis crítico, se encamine a la transformación de la práctica educativa, de los valores educativos y en última instancia de las estructuras sociales e institucionales"¹⁶

Carr y Kemmis, apoyan su trabajo en las investigaciones desarrolladas por los integrantes de la escuela de Frankfurt; T.V. Adorno, Max Horkheimer, Heber Marcuse y Jurgen Habermas, que elaboraron una teoría crítica que tiene como objetivo la libertad, la emancipación en los niveles cultural y político.

El modelo que aquí describimos y que transformara los criterios de la educación formal, fue propuesto por médicos y/o psicólogos y no por pedagogos, debido al surgimiento de nuevos campos disciplinarios en los cuales preparaban al hombre en esos nuevos conocimientos.

"La misión del educador estriba en crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno a desarrollar sus aptitudes; para ello se vale de transformaciones (no extremas) en la organización escolar, en los métodos y en las técnicas pedagógicas"¹⁷. Estos criterios sirven de base y a la vez permiten establecer una relación o vínculo de dirección no solo intelectual sino afectivo entre el docente y el alumno.

Dentro de la escuela nueva se consideran los siguientes principios:

¹⁶ Carr y Kemmis. Teoría Crítica de la Enseñanza. Editorial, Martínez Roca, Barcelona 1988, p. 13

¹⁷ Teófilo Guzmán, J. "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios", en Memorias del currículum universitario. Simposium Internacional, Universidad de Monterrey, México, 1978, p. 123

Precursores de la Escuela Moderna.

Rousseau (1712) Establece las bases de la educación nra. de acuerdo a su evolución

Rabelain combato la educación memorística
Dewey. Joh.

• La atención al desarrollo de la personalidad.

- La liberación del individuo, reconceptualizando la disciplina, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- Fortalecimiento de los canales de comunicación.

Se ha señalado que la aplicación de estos principios no es una tarea fácil por la fuerte presencia de la escuela tradicional, sin embargo la escuela tradicional le señala a la crítica que se olvida del valor formativo del trabajo y del esfuerzo, que es realmente difícil identificar cuáles son los auténticos intereses de los niños, pues éstos se encuentran condicionados por el medio social. Es importante señalar lo que expresa Margarita Panza en su libro *Fundamentación de la Didáctica* "la influencia del movimiento de la Escuela Nueva en la educación superior, ha sido mínima; pero existen ensayos de ella, en nuestro país en la enseñanza media, es decir, en secundaria y bachillerato, mismos que deberán ser evaluados con cuidado"¹⁸

2.2.3 Escuela Tecnocrática.

Como producto de la efervescencia científica y tecnológica surge la tecnología educativa como un modelo de la sociedad capitalista y que se presenta como una propuesta alternativa a la educación tradicional. Esta corriente educativa se desarrolla para llevar a cabo dentro del salón de clase una serie de prácticas educativas mediáticas o vicarias, pero sin embargo no se puede presentar un mayor desarrollo de la misma; aquí se señala el cómo de la enseñanza sin tomar muy en cuenta el qué y para qué.

¹⁸ Panzas, Margarita. *Fundamentación de la Didáctica* (I). México, Editorial Gernica, pp. 53-54

En este modelo hay un cambio en el alumno, pues pasa del receptivismo al activismo, ya que el rol del profesor se replantea en función de las técnicas e instrumentos que emplea para el desarrollo de contenidos, en donde estos pasan a un segundo plano, por decirlo así, y en cambio fortalecerse en el dominio de las técnicas.

La tecnología educativa, se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, ya que el aprendizaje o cambio en la conducta se desarrollan basadas en determinadas acciones, estas acciones son diversas, utilizando diferentes instrumentos y técnicas que el maestro emplea para el desarrollo de los contenidos.

La fundamentación de la instrumentación didáctica que desarrolla la pedagogía tecnocrática se desarrolla de la siguiente forma:

- ♦ Objetivos de aprendizaje: En este apartado la tecnología educativa toma como punto de partida la programación didáctica, pues especifica los objetivos de aprendizaje, haciendo de ellos una descripción clara y precisa de las conductas que se espera que el alumno alcance al término del curso, unidad, tema o clase, la Interacción profesor alumno, contenido-método en cuestión de autoridad, se resuelve cuando el profesor se ve como un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables, "se tipifican las conductas profesor-alumno en función de modelos preestablecidos"¹⁹

La especificación de los objetivos de aprendizaje representa la forma de operar los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultado de sus experiencias de aprendizaje.

¹⁹ Ibid. p. 62

- ♦ **Análisis de contenidos:** Al igual que la didáctica tradicional, en la escuela tecnocrática el problema de los contenidos pasa a un segundo plano, aunque los contenidos constituyen el eje central de los planes y programas de enseñanza. En el contexto de la tecnología educativa, se ha ido desarrollando y utilizando diversas técnicas que han surgido de la enseñanza programada apoyadas en la teoría conductista.
- ♦ **Actividades de aprendizaje:** se caracteriza por la planeación y estructuración de la enseñanza tomando en cuenta las condiciones cambiantes de cada situación de aprendizaje, con el propósito de reforzar las conductas que queremos que el alumno alcance, evitando las improvisaciones en el desarrollo de los contenidos por parte del maestro.
- ♦ **Evaluación de aprendizaje:** La evaluación en la didáctica tecnocrática se relaciona con los objetivos de aprendizaje que fueron señalados en la programación de la materia o curso, ya que define al aprendizaje como modificaciones de la conducta resultado de las experiencias didácticas, por tal motivo se estructuran instrumentos de evaluación que presentan los elementos exacta y directamente relacionados con las conductas formuladas en dichos objetivos de aprendizaje.

El vínculo o relación profesor-alumno, más que ser cuestionado o abordado críticamente, con una perspectiva de relación interpersonal, es ocultado y en consecuencia resulta menos claro, aunque se desarrolla en forma directiva basado en la tecnología como mediadora entre ellos.

Es uno de los modelos que ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones de nuestro país, y se señala a la Tecnología Educativa como un tipo de didáctica que se ha dejado sentir en todos los niveles educativos a nivel nacional y cuya repercusión más importante ha sido en la educación superior.

La tecnología educativa tiene su influencia en América Latina a partir de los años cincuenta y como lo ha señalado Tomás Vasconi cuando relaciona la tecnología educativa con la presencia creciente del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo de los países, señala tres elementos del pensamiento tecnocrático que tienen influencia en la educación: Ahistoricismo, Formalismo y Cientificismo, esto quiere decir que la educación deja de ser una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza.

Todos los problemas generados que se dan son apoyados por la corriente conductista, es decir, pone una gran importancia en la objetividad del trabajo y sobre la conducta observable, se fortalece el carácter instrumental de la didáctica, el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamiento. De esta forma surge la Tecnología Educativa, no como la utilización de máquinas de enseñanza ni la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino más bien, como una corriente nueva en la educación que se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, y en la formación de recursos humanos de corte empresarial.

Los conductistas actuales (neconductistas), son los que han diseñado técnicas y métodos de enseñanza propios de la tecnología educativa. Sus teorías de aprendizaje y metodología dan las bases a la teoría de la enseñanza conocida como enseñanza programada. Con base en esto se ha señalado que *"De todas las teorías conductuales, la que más se ha llevado a la práctica y que tiene técnicas y métodos*

de enseñanza-aprendizaje trazados con miras a hacer de este proceso lo más eficiente posible, es la de Skinner²⁰

Asimismo encontramos que *"Esta corriente es adoptada en diferentes ámbitos y niveles. los profesores, lo consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-recetas sobre como estudiar, van a superar sus carencias."*²¹

2.2.4 Escuela Crítica.

Durante la mitad del siglo XX, nace una pedagogía con características radicales en relación con la Escuela Nueva, la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, la crítica es su elemento principal, ya que cuestiona a la escuela, sus métodos, sus relaciones, da a conocer lo que ha permanecido oculto y pone de manifiesto su ideología.

Esta corriente aplica una didáctica crítica, ya que toma conceptos que han sido evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, donde plantea que los problemas de la educación no están en lo técnico, sino en lo político. Incorpora elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza aprendizaje.

La pedagogía crítica *"reconoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Esta estructura*

²⁰ Contreras, Elisa y Oclade, Isabel. Principios de Tecnología educativa. Edicol. Colección Cuadernos Pedagógicos. México 1983. p. 16

²¹ Edelstein, G. y Rodríguez, A. "El método. Factor definitivo y unificador de la instrumentación didáctica", Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año IV, Núm 12, septiembre, 1974, p.117.

*puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utiliza el docente y alumnos para lograr los aprendizajes"*²²

Para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a la luz *"la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante"*²³ del hecho educativo.

Cuando el profesor tiene una formación crítica, la docencia es una actividad que se constituye y se conforma por las interpretaciones de los participantes. Esta práctica educativa constituida por un interés emancipatorio en el que se reconoce el papel protagónico de los profesores con capacidad para la autoreflexión, que los hace conscientes de las bases sociales de su práctica y los lleva a una amplia comprensión de su función docente, lo que les permite, a partir de su práctica, entrar en un proceso de elaboración de una teoría, sustentada en acciones sistemáticas de investigación-transformación de la práctica educativa. En este marco se propone la formación del profesor-investigador, sobre la base de que la docencia es un hecho social reflexivo.

La escuela crítica señala que *"la formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, su curriculum, y formas de relación."*²⁴ A partir de esta situación, también hay que señalar la disposición del profesor al asumir una formación docente plena y no un requisito para obtener un trabajo como docente; porque la mayoría de los docentes de nivel universitario no cuentan con una formación pedagógica, solamente disciplinaria, provocando en el una tarea doble,

²² Pansza, Margarita. "Fundamentación de la didáctica" Tomo I. Edit GERNIKA. México. 1993. pp 58-59.

²³ Ibid p. 58

²⁴ Ibid p. 59

una la de su tarea como docente y otra, la de su actualización disciplinaria continua en contenidos pedagógicos.

Una didáctica crítica requiere que el maestro reconozca al conflicto y a las contradicciones como factores de cambio para buscar, a partir de ellos, caminos de superación y transformación de la escuela. La didáctica crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un receptor o ejecutor de los modelos de programas rígidos y prefabricados por departamentos de planeación o por expertos en tecnología educativa.

Dentro de la instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica, se le ha considerado como una propuesta en construcción, que se ha ido configurando sobre la marcha, pero no tiene un grado de caracterización como la didáctica tradicional, nueva o tecnocrática.

La didáctica crítica se presenta como una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que trata de analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, las actividades de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. Por otro lado la didáctica crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y autocrítico.

En la actualidad se han propuesto otros modelos para llevar a cabo la práctica educativa y que de alguna forma se identifican con este modelo que aquí se describe, tal es el caso de Schön que presenta un modelo práctico reflexivo en su libro *The Reflexive Practitioner* como un modelo de práctica profesional que se basa en una comprensión diferente de la naturaleza del cambio social de la que sustenta el modelo del experto infalible. El papel del docente práctico reflexivo consiste en

colaborar en el proceso de resolución de problemas. La adquisición de conocimientos es la base fundamental para la resolución de problemas contextuales. La propia práctica consiste en una forma de aprendizaje o de investigación en la acción desde la perspectiva de este modelo, la competencia profesional consiste en la habilidad práctica y reflexiva para actuar de manera inteligente en situaciones nuevas y únicas. En este modelo de profesionalidad se tiene que evitar las aplicaciones estereotipadas del conocimiento y en su lugar se debe hablar de indicadores de calidad. Schön propone que *"la preparación del profesorado debería considerar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción"* ²⁵

Actualmente la aportación de una amplia corriente de autores ha permitido desarrollar la concepción del profesor activo e investigador en cualquier nivel educativo, y especialmente la del profesor investigador.

A partir de este tipo de didáctica se posibilita el establecimiento de una relación o vínculo analítico, es decir, en donde se analizan, discuten, consensan y deciden todas aquellas situaciones de la práctica educativa y docente en sus niveles aulicos, institucionales y sociales.

2.3 El proceso de Relación o Interacción profesor-Alumno

En la vida diaria el hombre cotidianamente interactúa, se relaciona o establece vínculos de una manera natural con las personas que están al su alrededor, con el propósito de comunicarse o conocer algo de ellos, en la escuela también se presenta esta acción y es diversa, contradictoria, emocional, afectiva etc., en ella participan profesores y alumnos, con un fin determinado, el de enseñar y aprender respectivamente, a *"la personalidad del maestro y la forma como se relaciona éste*

²⁵ Schön, Donald A. La formación del profesorado reflexivo. Tr. Lourdes Montero y José M. Vez. Editorial

con los alumnos, se integran otros factores del proceso enseñanza-aprendizaje, y es así como la disciplina y el método de enseñanza o de evaluación quedan mediatizados por el factor humano.²⁶

Sin embargo la actividad que se da dentro del aula se caracteriza o se ve influenciada por una serie de factores internos y externos que propician que se dé un buen o mal proceso de interacción entre los alumnos y docentes de una institución específica *"los alumnos se ven influidos por los maestros y las instituciones educativas en mayor medida de lo que comúnmente se cree. Lo que se enseña y se aprende en la escuela rebasa los límites de lo pretendido y formalizado en los planes y programas de estudio. En el aula las relaciones interpersonales permean los procesos de la educación e imprimen a ésta ciertas características."*²⁷, por otro lado *"el término interacción se utiliza comunmente para describir el proceso que se efectúa entre las personas y el ambiente, por medio del cual se percibe la realidad"*²⁸

La mayoría de los docentes desconocen las dimensiones del proceso de interacción y su relación con otras disciplinas, desconocen también su fundamentación, la cual propician un abismo en el proceso de interacción ocasionando una ruptura en el proceso enseñanza-aprendizaje *"el modelo de relación docente-alumno que se desarrolla en los centros escolares, durante el proceso educativo, es el producto de concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas dominantes en los diferentes momentos históricos; éstas interactúan y conforman una práctica específica en la que el vínculo se establece a través del abordaje de los contenidos curriculares,"*²⁹

Paidós. España. 1987, p. 10

²⁶ Ibid. p. 22

²⁷ Santoy S. Rafael. "En torno al concepto de interacción". Perfiles Educativos. CISE. UNAM. Enero-junio 1985.

²⁸ Morris L. Bigge. Teorías de Aprendizaje para maestros. Editorial trillas. México, 1985, p. 96

²⁹ Pérez, Rodríguez Ma. Del Refugio. Los Modelos de Relación Maestro-Alumno. Difusión Educativa. UPN-Tamaulipas 1992 No. 1. México. pp 9-10

También cabe señalar que *"las corrientes filosóficas del materialismo mecánico y del idealismo han mantenido su influencia en las propuestas pedagógicas que se han desarrollado en el ejercicio de la práctica docente; es así como esas corrientes del pensamiento se evidencian en las interacciones maestro-alumno-contenido que se dan al interior del aula."*³⁰

Por lo que debemos señalar que desde el jardín de niños hasta los niveles de posgrado se reconoce la importancia de las interacciones en el proceso de socialización del individuo, y de los conocimientos que conforman la cultura nacional y universal, *"cuando más analizamos las relaciones educador-educados dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles o fuera de ellas, mas nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante; el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora"*³¹(didáctica tradicional).

Por otro lado se presenta el modelo idealista y activista, destacando la actividad del sujeto (alumno), el papel que el maestro adopta permite que se establezca una comunicación bidireccional. A la vez que continua fungiendo como regulador del proceso educativo mediante el consenso ideológico(didáctica nueva); conduce a los alumnos hacia los objetivos señalados empleando dinámicas grupales (didáctica tecnocrática) que en múltiples ocasiones propician que la dirección de la tarea escolar sea compartida por él y por aquellos alumnos que se constituyen como líderes del grupo escolar (didáctica crítica).

2.4 El proceso de interacción en el aula

El espacio áulico es el espacio donde se desarrollan una diversidad de procesos que se articulan entre los participantes que allí convergen. Está ampliamente documentada la importancia de la relación o interacción en el aula como mecanismo

³⁰ Ibid p. 56.

³¹ Escobar G. Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora. Ed. Biblioteca Pedagógica-SEP. Méx 1985, p. 17

de socialización desde el nivel preescolar^{32 33 34 35 36}, se afirma que desde ese nivel, el aula es una microsociedad, ya que además de contenidos académicos, se elaboran modelos políticos de gestión, de participación y ejercicio de poder, lo cual parece confirmar que efectivamente el aula provee elementos muy importantes para la integración social.

En el caso del aula universitaria existen algunas diferencias importantes; los profesores están especializados en algún campo disciplinario o profesional, mientras que los estudiantes prácticamente han decidido que carrera estudiar, además de que están en mejores condiciones de negociación que en los niveles previos.

Por otro lado, el salón de clase es el proceso social intencionalmente organizado para que se dé el aprendizaje, es decir, el acceso al conocimiento, a los saberes y modelos de comportamiento social y profesional. Con mucha frecuencia el aprendizaje no se logra plenamente porque diversos factores institucionales o extra-escolares lo impiden, no existen condiciones propicias en la dinámica interna, en donde no necesariamente se enseña lo que el currículum plantea ni se aprende lo que se enseña.

En la actividad escolar, específicamente en la clase de cualquier curso se presentan diálogos y actividades de alguna forma ordenados o desordenados entre el estudiante y el profesor, formándose patrones específicos de interacción. A la vez hay referencias directas o indirectas al conocimiento durante casi toda la relación o interacción: se definen, describen, explican, comentan o discuten temas; se usa teoría; se presentan; negocian o discuten puntos de vista. En todo lo anterior el discurso como elemento principal comunica conocimiento y formas de

³² Gupertz, J. 1983, pp. 3-23

³³ LeCompte, M. 1992, pp. 25-39

³⁴ Bloome, D. 1992, pp. 123-180

³⁵ Vázquez, A. y Martínez, I. 1992, pp. 291-312

³⁶ Rivas, J. 1993, pp. 167-186

comportamiento, con contenidos a veces tan diversos que Solsken y Bloome afirman que siempre se da. También se dan procesos de adaptación, negociación y resistencia. Todo ello constituye el escenario de la clase, en el que participa cada persona como sujeto social y que se va configurando día a día.

La interacción se constituye a partir de las acciones, de las actividades del profesor y el estudiante, las cuales tienen las siguientes características (Bloome, op. Cit., 132-133).

"Primero, son las personas quienes actúan y reaccionan frente a los demás..... Segundo, las personas actúan, esto es, son estratégicas en lo que hacen, actúan en la situación. Tercero, las personas reaccionan a las acciones inmediatamente anteriores, a las acciones ocurridas con cierta antelación, ante los grupos y patrones de acción. Las personas también reaccionan ante las acciones que ocurrirán en el futuro. Cualquier acción, incluso una reacción, incluye por lo tanto el concepto de consecuencia. La consecuencia presupone acciones futuras tanto propias como ajenas. Como tal, una -no acción- puede ser una reacción. Cuando las acciones y reacciones de las personas entre sí no son necesariamente lineales... Quinto, las personas pueden actuar y reaccionar entre sí a través de secuencias de acciones y no sólo a través de acciones individuales"

Además, la interacción es asimétrica, ya que por una parte, el profesor tiene autoridad institucional para orientarla de acuerdo con su formación e interpretación del contenido de enseñanza, del sistema de acreditación y de los propósitos institucionales; por otra parte, en general posee mayor conocimiento específico en lo que se refiere al contenido de la asignatura en particular por lo que él es capaz de juzgar el conocimiento adquirido por el estudiante. Las acciones o reacciones del estudiante pueden llevarlo a aceptar esas condiciones de interacción, debilitarlas,

negociarlas o rechazarlas, configurando un eje que representa el proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta al contenido de enseñanza, este es un discurso concentrado que propone aspectos fundamentales de la producción científica (teoría y modelos) y la práctica profesional (métodos y técnicas, procedimientos) con el propósito de que el estudiante los asimile y sean elementos importantes de su proceso formativo escolar y futura práctica profesional.

De esta manera, el contenido es el referente principal de las acciones que tienen lugar en el aula, constituyendo el objeto organizador del espacio de incidencia e interacción de los procesos de transmisión (la enseñanza) y acceso (el aprendizaje) al conocimiento. Es decir, el contenido de enseñanza, expresado en formas de conocimiento, saberes y prácticas, es un determinante fundamental de las relaciones didácticas que se establecen en el aula. Así, interacción y acceso al conocimiento y comportamientos específicos mediante el contenido constituyen los procesos estructurales de aspectos particulares que se presentan en el aula. En esta dinámica cada acto permite reforzar, reinterpretar o construir formas de interacción, así como alcanzar diversos niveles de aprendizaje.

El hecho de que hay interacción, que es asimétrica y que se basa en el acceso al conocimiento, además de que hay diferencias en la intencionalidad entre el profesor y el alumno, permite identificar la incidencia del proceso enseñanza en el aprendizaje. Con esto podemos señalar que cuando el profesor incide en las actitudes del estudiante, se constituye lo que conocemos como práctica docente, y sucede de acuerdo con algunas modalidades didácticas. Es decir, con o sin una propuesta estratégica formal, el profesor de todas maneras tiene sus formas de conducir la clase; cuando sigue una estrategia formal a lo largo del periodo escolar entonces se puede decir que tiene una metodología de enseñanza. Así, de este modo, conduce el proceso formativo del estudiante, transmitiendo información

concentrada y seleccionada, enfatizando lo que sabe o cree que son los aspectos importantes del contenido, y estableciendo mecanismos de relación e interacción, en los que puede haber participación y diálogo. Así, todo trabajo didáctico está subordinado al contenido. La congruencia entre ciertas actividades, el nivel de abordaje del contenido de acuerdo a su organización interna, así como la intención didáctica del docente, establece la base para la existencia de lo que se conoce como modelos pedagógicos o didácticos. Este puede ser uno de varios que se pueden agrupar en familias de modelos por su orientación teórica, una integración novedosa no contradictoria y hasta una forma nueva de trabajo.

Sobre la base de lo anteriormente señalado, el espacio áulico juega un papel fundamental en el proceso de interacción. Así el aula, está definida por una relación o interacción social constituida alrededor del contenido de enseñanza, como condición de acceso al conocimiento. Esta forma de interacción no se da en ningún otro espacio social, por ello el aula es un espacio específico en el contexto de la dinámica institucional y social en general.

Ahora bien, relacionaremos lo anterior con la relación maestro-contenido-objetivos, debido a que todo docente tiene una intención al dar la clase, por ello todo el proceso didáctico está intencionalmente orientado hacia ciertos objetivos explícitos o implícitos, *"los objetivos explícitos son los que nos indican aspectos específicos que se desea que adquieran o desarrolle el estudiante, y siempre abarcan las dimensiones; cognoscitivas (construcción y uso del conocimiento), motivacionales (aprecio e interés), de destreza (manejo de equipo e instrumentos) e ideológico-cultural en general (valores y actitudes)"*³⁷

Esto nos lleva a establecer una relación alumno-contenido-maestro, esta relación es fundamental, dado que son los participantes y generadores del proceso. Sin

³⁷ Campos Miguel Angel y Ruiz Gutierrez R. Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias. IMAS-UNAM. México, 1996, pp. 39-40

embargo estas relaciones tienen un sentido didáctico solamente con la mediación del contenido. Aparte de factores perceptivos o motivacionales que pueden tener un efecto en la interacción entre docentes y estudiantes desde un principio en una determinada asignatura, el proceso mismo de interacción, mediado por los contenidos, genera a su vez efectividad o animosidad entre ellos. Esta dinámica tiene su base en el proceso didáctico y es a partir de él, o a pesar de él, que el estudiante supera o soporta la tensión del control docente y su propio trabajo. Por otro lado, la relación personal, sin aparente mediación del contenido entre maestros y estudiantes, puede ser muy importante para algunos de éstos en lo individual, pero el proceso didáctico es formativo, y el de socialización en general, aunque la permean, no se pueden reducir a ella.

Como corolario es necesario señalar que la fundamentación teórica de estos cuatro modelos pedagógicos y su vínculo o relación profesor-alumno, se desarrolla de la siguiente forma.

En la didáctica tradicional, generalmente existe un vínculo de dependencia del alumno hacia el docente ya que las acciones del proceso de enseñanza aprendizaje están supeditadas a las actividades que el profesor señale en los contenidos de las asignaturas, programas o de los cursos en general.

En la didáctica de la escuela nueva y la tecnocrática, el vínculo de la relación profeso-alumno asume una función directiva ya que los profesores que desarrollan su práctica docente bajo estos modelos, por lo general dirigen, orientan, conducen, proponen a los alumnos una serie de elementos teóricos y metodológicos para llevar a cabo la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje

En cuanto a la didáctica crítica, el vínculo de relación que se establece entre el alumno y el docente, esta bajo una perspectiva analítica, dejando atrás las formas tradicionalistas y pragmáticas del profesor, convirtiéndose en este modelo en una

práctica docente en donde la relación la establece un docente que sustenta sus acciones e interacciones en la teoría y en la investigación-acción dentro del aula y fuera de ella, en donde el análisis y la reflexión son elementos importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y como consecuencia de esto en la construcción del conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Benedito, Antoli Vicente. Pedagogía Universitaria y calidad de la enseñanza en Didáctica Universitaria. Comisión de Docencia, Universidad de Sevilla, España 1995.

Bautista, Buenfil F. y Rodríguez Martínez. Análisis de la interacción de un grupo primario en el salón de clase de nivel superior: Trabajo presentado en el II Congreso de Investigación Educativa. Mérida Yucatán. México 1997.

Bloome, D. Interacción e intertextualidad en el estudio de lecto escritura en las aulas: microanálisis como una gran tarea teórica, en M. Rueda y M.A. Campos, Investigación etnográfica en educación, México, UNAM, 1992,

Bloome, D. y Theodorus, E. Analyzing teacher-student and student-student discourse , en J.L. Green y J.O. Harker; Multiple perspective analyses of classroom discourse, Norwood (N.J), Ablex, 1988,

Bohoslavsky, Rodolfo. Psicología del vínculo profesor alumno: "el profesor como agente socializante" en problemas de Psicología Educacional. Revista Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, 1975, no. 113.

Cabero, Almenara Julio y Coordinadores. Medios de comunicación, recursos materiales para la mejora educativa II. Edita Ayuntamiento de Sevilla. España 1996.

Carr y Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez Roca, Barcelona, España, 1988.

Campos, Miguel Angel; y Ruíz, Gutiérrez R. Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias IMAS-UNAM, México, 1996

Cervantes, Echavarria Iris E. Relación Maestro alumno en el sistema modular de la licenciatura en Desarrollo Educativo. Facultad de Ciencias de la Educación- UAT. 1994.

Contreras, Elisa y Oclade, Isabel. Principios de Tecnología Educativa. Edicul. Colección Cuadernos Pedagógicos, México, 1983,

Craig, Grace J y Woolfolk, Anita E. Manual de Psicología. Tomo III. Editorial Prentice Hall. México 1990.

Díaz, Barriga, Propuesta de programas de aspectos didácticos de la docencia, Departamento de Tecnología Educativa, CISE UNAM, México, 1981

Diccionario de Ciencias de la Educación A-H.

Documento Curricular de la Carrera de Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Químico Biológicas UAT. 1982.

Edelstein G. y Rodríguez A. "El Método. Factor definitivo a unificador de la instrumentación didáctica", Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año IV, núm. 12, septiembre 1974,

Enciclopedia general de la Educación. Editorial Océano. Barcelona, España, 1999.

Escobar G. Miguel. Paulo Freire y la educación liberadora. Editorial Biblioteca-SIEP. México 1995,

Eusse, Zuluaga Ofelia. Procesos de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. Perfiles Educativos. CISE UNAM, Num. 63. 1994

Ezpeleta, Justa. "Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento". En cuadernos de formación docente, no. 13, ENEP-ACATLAN, UNAM, 1980.

Fontán, Jubero Pedro. El papel dl profesor dentro de cuatro posibles modelos educativos. En la escuela y sus alternativas de poder. Barcelona, Ediciones CEAL, 1982.

Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial siglo XXI editores, s. a. En coedición con tierra nueva.

Furlán, Alfredo. Ideología del discurso curricular. Universidad Autónoma de Sinaloa. México 1997.

Garza, Escalante Prisciliano. La didáctica crítica. Editado por Instituto Politécnico Nacional, México 1995

Guigou, Jacques. La pedagogía institucional en autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad? De Georges Lapassade. Barcelona, editorial Granica. 1977,

Gumpertz. Conversational inference in classroom learning, en J. Green y C. Wallat. 1983. op. cit,

Guzmán, Teodilo J. "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios" en memorias del currículum universitario. Simposium Internacional. Universidad de Monterrey, México, 1978,

Gutiérrez, Saenz Raúl. Introducción a la pedagogía existencial. Editorial Esfinge. México 1994

Hernandez, Sampieri R. y otro. Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill. México 1991.

Klausmeier, Herbert J. y Goodwin, William. Psicología educativa. Editorial Harla. México 1977.

LeComte. La etnografía educativa: Teoría y práctica. De la antropología del post-estructuralismo, en M. Rueda y M.A. Campos, op.cit, 1992.

Márquez, Fernández Dominga y Colaboradores. Didáctica universitaria. Universidad de Sevilla. 1995.

Morán, Oviedo, "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales" Revista Perfiles Educativos, no. 13, CISE-UNAM, 1981.

Morris, L. Bigge. Teoría de aprendizaje para maestros. Editorial Trillas. México 1985

Navarro Leal Marco A. Los productores institucionales: Principios pedagógicos de los docentes en la formación y desempeño profesional del Licenciado en Educación, un análisis comparativo de investigación 1989-1990 – Editado por Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 1991,

Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar. Editorial Lain, Barcelona España, 1984,

Pansza, G. Margarita, y Colaboradores. Fundamentación de la didáctica, Tomo I. Editorial Gernika. México 1993

Pansza, G. Margarita, y Colaboradores. Operatividad didáctica, Tomo II. Editorial Gernika. México 1991

Pérez, Bujan Rafaela y Escamilla; Salazar J. Didáctica General II (Antología ENEP-Aragón) UNAM 1991.

Plan Maestro Volumen V, 1995-1999. Universidad Autónoma de Tamaulipas

Ponce, Aníbal. Educación y Lucha de clases. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974,

Postic, M. Del análisis de las dificultades de los alumnos a la transformación de las prácticas educativas, en M.A. Rueda, G. Delgado y M.A. Campos, op. cit, 1991

Propper, H., Wideen, M.F. e Ivany, G. World-viw projected by science teachers: a study of classroom dialogue; Science Education 5. 1988, p 547-560.

Rivas, J. El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa, en M.A. García de León y F. Ortega, Sociología de la Educación. Barcelona. Baranova 1993,

Santoy, S Rafael. En torno al concepto de interacción. Perfiles educativos. CISE UNAM. Enero-Junio 1985.

Schon, Donald A. La Formación del Profesorado reflexivo. Tr. Lourdes Mintero y José M. Vez. Editorial Pados, España, 1987,

Solsken, J. y Bloom, D. Beyond post-structuralism: story and narrative in the study of literacy in the everyday word of classroom. Ponencia presentada en el II Interamerican Symposium on Classroom Research. Albuquerque (NM) Junio 1993, (manuscrito)

Zorrilla, Juan Fidel. Reseña Histórica de la U.A.T., Tamaulipas, México, 1993,

UAMCEH. Programa del desarrollo del cuerpo Académico UAMCEH-UAT. 1997-2000, Cd. Victoria, México, 1997.

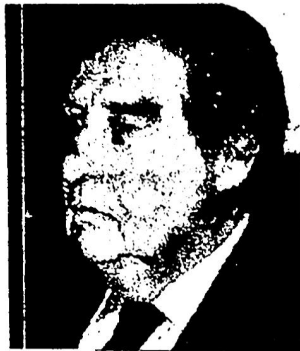
Zarzar, Charur Carlos. Formación de profesores universitarios. análisis y evaluación de experiencias. SEP- Nueva Imagen. 1996

Módulo II.

El profesor como gestor de su práctica docente

✓
"Es fundamental que ustedes (estudiantes) persistan; que hagan de sus estudios los mejores, y sepan que la vida es triunfo; pero hay otras cosas, también es contemplación, es amor, es placer, una vida armónica es una vida sabia; la vida sabia no es sólo la victoria, es también la reconciliación con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea"

(Octavio Paz, septiembre 1993. Conferencia en el ITESM) ✓



OBJETIVO PARTICULAR

Tomar conciencia de por qué la racionalidad práctica es una competencia docente capaz de resolver la complejidad de los problemas que se plantean en las múltiples transacciones que tienen lugar en el aula entre maestros y alumnos.

TEMARIO

1.1. NATURALEZA DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA

1.2. LA INTERVENCION EDUCATIVA

1.2.1. LA RACIONALIDAD TECNICA Y SUS LIMITES

1.2.2. LA RACIONALIDAD PRACTICA: EL PROCESO DE REFLEXION

1.3. EL PROFESOR COMO DISEÑADOR

1.3.1. UNA APROXIMACION AL CONCEPTO DE DISEÑO

1.3.2. PROGRAMA Y PROGRAMACION

1.3.3. PROGRAMACION Y DISEÑO

1.3.4. ¿QUE HACE UN MAESTRO CUANDO PLANIFICA?

El diseño de la práctica docente emerge hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del profesor. El eje de controversia en este momento es el profesional de la docencia. Su figura aparece hoy como factor prioritario de la tan deseada mejora

educativa. El es el responsable del acontecer educativo diario. Su actuación es la clave que determina el flujo de los acontecimientos en el aula, de la forma de abordar la práctica dependen por lo tanto la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Estas consideraciones nos llevan a un replanteamiento de la figura del profesor, a un cambio de perspectiva del profesional de la docencia. Este cambio trasciende el trabajo sobre la materia en que se especializa a un repertorio más amplio de competencias profesionales entre ellas: el diseño de la práctica docente. Desarrollar esta competencia es el objetivo de este curso, pero antes de iniciarnos en este proceso vamos a considerar la naturaleza de esta realidad o práctica y la actitud con la que el docente debe acercarse a ella con el fin de entender cómo y en qué sentido y medida puede preverse, diseñarse o programarse.

LA NATURALEZA DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA

Plantearse el análisis de la práctica de la enseñanza tiene sentido ahora a efectos de entender qué tipo de diseño permite a quienes operan en ella. G. Sacristán (1992), considera que la práctica docente se caracteriza por lo siguiente:

- Es una actividad predefinida

El profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas: condiciones de la escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo de los docentes.

El diseño desde el punto de vista de los profesores, debe estar enmarcado en tales condicionamientos. Los condicionamientos y los controles no evitan la responsabilidad individual de cada docente. Los profesores tienen que tomar importantes decisiones didácticas sobre cómo rellenar el tiempo escolar con actividades para convertir cualquier determinación previa sobre el currículum en experiencia de aprendizaje de los alumnos.

- Es un proceso indeterminado

La educación, la enseñanza y el currículum son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. De aquí que cualquier diseño deba ser abierto y flexible. Este carácter indeterminado obliga a clarificar las ideas y pretensiones de las que se parte para tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan.

No se debe perder el punto de inicio no cambiar. X puede perjudicar

- Es compleja y no admite muchas simplificaciones.

Doyle (1977), Gimeno (1988), Pérez Gómez (1988) y otros autores, consideran la práctica docente como una realidad que se define por las siguientes situaciones:

- Multidimensionalidad

En una clase hay sujetos muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc. Están todos en la clase son diferentes. otras cuestiones influyen en el alumno son profesor

Marzo-3-06.
también las influencias del ambiente social y de la propia institución. Están los programas oficiales y el propio profesor. El docente también ha de abordar tareas tan distintas como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles <<feedback>> atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir y operar con materiales y recursos. Cada decisión que se tome ha de ser congruente con este estado general de cosas. *tratar con el estado de ánimo de todos.*

• Simultaneidad

La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación. *pendiente de los q' van bien y con los q' no trabajan.*

• Impredictibilidad

Son muchos los factores que intervienen en una situación, en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo. Los profesores aprenden a predecir cómo van a ir las cosas y a responder a los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes precisas. Proyectan su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Una práctica docente así entendida requiere que su diseño sea una propuesta tentativa, singular para un contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos. El diseño de la práctica no es algo abstracto, sino que tiene unos actores determinados y se desenvuelve en unas circunstancias muy concretas. La incertidumbre como forma de pensar no significa improvisación, sino que incorpora la condición artística como elemento que une las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica.

1.2. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La pregunta clave en este momento es la siguiente: ¿cuál es la actitud que debe tener un profesor ante una práctica con tales características? El docente, según Schön (1983), puede aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa de dos formas distintas. Una primera forma es la racionalidad técnica, la cual considera al profesor como un técnico-especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. La competencia profesional consistiría en este caso en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática a la solución de los problemas instrumentales de la práctica.

La segunda forma es la racionalidad práctica. Esta forma de competencia concibe al profesor como un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención. No es ésta precisamente la actitud más común del docente que nosotros conocemos. Todos sabemos por experiencia que una práctica educativa se compone de situaciones complejas, inestables, inciertas y conflictivas. El dilema por tanto es el siguiente: ¿es la naturaleza de la realidad la que determina los procedimientos, métodos y técnicas más apropiados para comprender complejidad?

Intervenir sobre ella, o son los criterios del conocimiento científico los que deben prevalecer?

1.2.1. La racionalidad técnica y sus límites.

Entendiendo la técnica, según Bunge (1980), como el haz de saberes científicos inmediatamente aplicables para controlar, transformar o crear objetos y procesos naturales o humanos, el modelo de racionalidad técnica sería una actividad instrumental, un análisis de los medios apropiados para determinados fines y la solución de problemas consistiría en la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. "Los investigadores proporcionan el conocimiento básico y aplicado del que derivan las técnicas para el diagnóstico y resolución de los problemas en la práctica" (Pérez, Gómez, 1988: 130).

Desde esta perspectiva la práctica se subordina a niveles de conocimiento abstracto y se olvida del carácter específico que toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos debe atender. El principio de racionalidad técnica no puede afrontar los fenómenos educativos puesto que necesita una permanente readaptación ante la singularidad de las situaciones educativas en las que incide.

Gagné (1986) considera que las empresas prácticas como la enseñanza tienen dos componentes característicos: uno es el científico y otro, muy importante, es el artístico. El modelo de racionalidad técnica no puede dar respuesta a ambos. Al hacer énfasis en la solución de problemas olvida la identificación de los mismos, con la desventaja de que configuran formas de acción cuya elaboración y control quedan fuera de los protagonistas del proceso educativo, convirtiéndose éstos en simples receptores y usuarios.

Si el modelo de racionalidad técnica es incompleto, puesto que ignora las competencias prácticas requeridas en situaciones divergentes, tanto peor para dicho modelo. Busquemos, en cambio, una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales de hecho llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores. (Schön, 1983)

1.2.2. La racionalidad práctica: un proceso de reflexión

En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al profesional como dados, deben ser construidos desde los materiales de la situación problemática. El profesional debe proceder a la identificación del problema, que implica participar en un proceso reflexivo mediante el cual interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover (Schön, 1983). Esta competencia es la que muestran algunos prácticos en situaciones que resultan singulares, inciertas y conflictivas, es la dimensión artística, lo que Eisner denomina el arte profesional.

En los últimos años han aparecido alternativas para representar el papel que debe jugar el profesor como profesional ante las situaciones complejas de la práctica. Entre ellas cabe mencionar: El profesor como investigador en el aula (Stenhouse), La enseñanza como arte y el profesor como artista (Eisner), La enseñanza como una profesión de

diseño (Yinger), *El profesor como profesional clínico* (Clark y Griffin), *La enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones* (Paterson), *El profesor como práctico reflexivo* (Schön), etc. En todas estas alternativas se reconoce la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en el aula.

Yinger (1986) considera que "el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos. La habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica". Esta habilidad o conocimiento práctico es analizado en profundidad por Schön y lo define como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

El concepto de reflexión implica "la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia", un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. En la reflexión el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, "se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado" (Stenhouse, 1987, pág. 145). El modelo de intervención según la racionalidad práctica implica tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

Pensamiento práctico del profesional.

a. Conocimiento en la acción

Schön utiliza este término para referirse al conocimiento técnico, entendido éste como un componente inteligente que orienta toda actividad humana. Se manifiesta en el saber hacer, superior a veces a la verbalización que puede hacerse del mismo. El conocimiento está en la acción y lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil.

b. Reflexión en la acción

En la vida cotidiana, no solamente existe un conocimiento implícito en la actividad práctica, sino que frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos. A este componente del pensamiento práctico Schön le denomina reflexión en y durante la acción. La reflexión en la acción es "un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines y la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos" (Yinger, 1986). Su valor descansa en la riqueza de la inmediatez, en la captación viva de las múltiples variables intervinientes y en la grandeza de la improvisación, al responder de forma singular a las demandas del medio. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y en cualquier caso se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha.

c. Reflexión sobre la acción

Schön (1983) define este proceso como "el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción", es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. Estos tres procesos componen el pensamiento práctico del profesional, en nuestro caso, del docente.

1.3. EL PROFESOR COMO DISEÑADOR

Schön (1983) define este proceso como "el análisis que a posteriori realiza el hombre sobre las características y procesos de su propia acción".

1.3.1. Una aproximación al concepto de diseño

Para Escudero (1982) diseñar significa "probar posibles cursos de acción de un fenómeno y plasmar de algún modo nuestras previsiones, deseos, aspiraciones y metas en un proyecto que sea capaz de representar en lo posible nuestras ideas sobre qué deseáramos conseguir y cómo podríamos llevar a cabo un plan para conseguirlo". (Escudero, 1982: 51)

La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificarlo y este proceso implica darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de la enseñanza. Darle forma quiere decir que desde la declaración de finalidades hasta la práctica, es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. es precisamente a través del diseño como se pretende salvar la distancia entre la teoría y la práctica. Adecuarlo a las peculiaridades de la enseñanza implica que el profesor al diseñar viene a ser un intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir y las condiciones de su práctica que le van a determinar.

En un diseño no sólo se concretan los supuestos planteados en los niveles superiores, sino que éstos se adaptan a las situaciones en que se van a aplicar. Esta forma de hacer enseñanza es divergente frente a la tradicional que es convergente. Los maestros saben lo que cuenta, a la hora de desarrollar un programa, las características de la situación, sus posibilidades y límites, las necesidades del grupo social con el que se va a trabajar, el nivel de recursos disponibles, etc.

1.3.2. Programa y programación

Hemos definido la acción de diseñar como una competencia docente con determinadas características, entre otras que debe incorporar al Programa Oficial. Pero ¿qué es esta realidad un programa y qué lugar ocupa en relación al diseño?

Cuando un maestro se enfrenta a un curso, se encuentra con una realidad muy concreta: un programa que tiene que desarrollar, un documento oficial de carácter institucional en el que se indica el conjunto de contenidos, objetivos, etc. a desarrollar en un determinado nivel. Visto así un programa es

un conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del poder central que recoge el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar

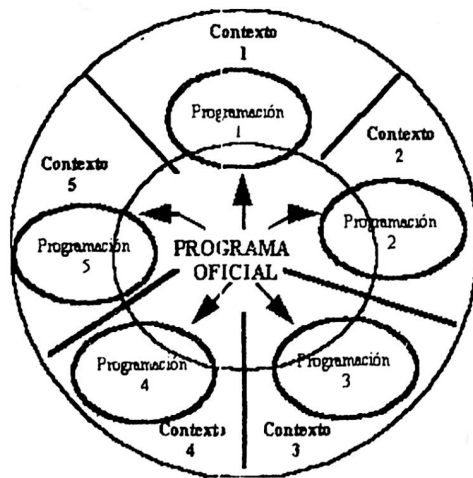
todos los alumnos que cursan un determinado nivel, los mínimos, la estructura común de una cultura, las provisiones generales respecto a las necesidades de formación cultural y técnica.

El valor de un programa radica en que desarrolla el sentido de comunidad nacional para la enseñanza básica y de comunidad profesional en la enseñanza universitaria.

En cambio hablamos de **programación** para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas. A través de la programación se reinterpretan las provisiones y compromisos del Programa.

Aquí está la clave de la innovación en el nuevo discurso pedagógico. La aplicación mecánica y ciega de un programa implica un profesorado pasivo a nivel curricular e identifica un tipo de institución reproductora, aislada del contexto. Un programa mediado por la programación supone un nuevo estilo de hacer escuela. En la programación el Programa subsiste como marco de referencia permanente. La programación es menos pretenciosa, más de casa, más asequible para cada uno de nosotros. La programación acerca el programa a la realidad en que se va a desarrollar e inclusive la enriquece. Es importante que el profesor considere que programa y programación no son planteamientos excluyentes. Cada uno tiene una función que le es propia y que entre ambos se complementan para cerrar el proyecto curricular a desarrollar en el aula. Por tanto, a partir de un programa pueden surgir múltiples programaciones, tantas como contextos en los que se aplica.

Del Programa a la Programación



1.3.3. Programación y diseño

En el mundo de la enseñanza se ha aludido a la actividad de hacer proyectos o diseños con el término **programar**. Sin embargo el uso de este concepto sesga la idea de diseño que hemos venido trabajando al llevar implícita la connotación de que la previsión de lo que será la práctica debe ser muy precisa y segura, es decir, donde el esquema no tolere interpretaciones de cómo realizarlo por parte de sus ejecutores. La idea de diseño responde más al hecho de elaborar bocetos generales a acomodar "sobre la marcha". El diseño incorpora la condición de ser una propuesta tentativa singular para cada contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos" (Gimeno Sacristán, 1992:240). Nosotros vamos a optar por el término diseño para describir la acción de planificar la enseñanza, más en consonancia con nuestra forma de entender la didáctica.

1.3.4. ¿Qué hace un maestro cuando planifica?

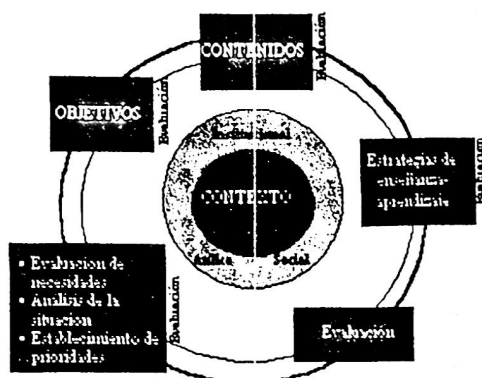
Dice Beauchamp (1981): "La tarea del que planifica el curriculum consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje" (en G. Sacristán, 1992: 231). La planificación de los profesores la entendemos como un proceso de resolución de problemas que enfrentan desde sus posibilidades reales.

La planificación supone siempre un planteamiento tecnológico-cibernetico de la enseñanza en el que se entrecruzan el discurso pedagógico y el didáctico-técnico. El primero hace referencia a qué elementos merecen la pena y el segundo, a qué aprendizajes, cómo los organizamos y con qué materiales, es decir, cómo hacemos para que todo el proceso resulte integrado, funcional y eficaz.

Hablar de un planteamiento tecnológico-cibernetico significa aludir a la doble capacidad del profesor de organizar y contextualizar, y reorganizar si fuera necesario. Esta competencia es imprescindible porque para llevar a cabo la enseñanza en el contexto sociocultural del aula no hay soluciones comunes. Las características de cada situación, de los sujetos y la propia dinámica generada en el proceso, hacen que la combinación de variables y sus consecuencias sean diferentes de una clase a otra.

En la toma de decisiones que realiza el profesor en este proceso juega un papel importante la información disponible sobre los estudiantes, las materias y los procesos instructivos, las características personales y profesionales de los profesores, las limitaciones y posibilidades de la institución y las necesidades de la carrera en sí misma.

La Programación se debe de aplicar en todos estudiantes y proponer como le gustara abordar la enseñanza



Aunque los esquemas de diseño son idiosincrásicos para cada docente, en cualquier proceso de planificación didáctica están presentes:

- Un componente racional que sería el conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a planificar que actúa como apoyatura conceptual y de justificación de lo que se decide.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta la dirección a seguir y una previsión respecto al proceso a seguir que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento en la que se incluye los contenidos y tareas a realizar.
- y una previsión respecto al proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento en la que se incluyen los contenidos y tareas a realizar.

La interacción de estas fuentes llevará al docente a la adopción de un plan para actuar en una situación y en momentos concretos, plan que irá rehaciéndose a medida que se desarrolla. Este esquema que estamos trabajando sigue un proceso cíclico de **planeación e investigación en la acción:** pensar antes de decidir, observar y registrar lo que ocurre cuando se realiza y aprovechar los resultados y anotaciones tomadas sobre el proceso seguido para volver a diseñar el momento siguiente. Son dos partes de un proceso que tienen entre sí una relación dinámica. Una planificación no puede estar al margen de los resultados de la investigación y ésta tampoco debe dejar de hacer previsiones y configurar una visión de conjunto.

En este punto, el diseño se conecta con la nueva epistemología de la práctica que hemos presentado. Dice Schön (1992): "cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios indieritos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". Es el proceso hoy denominado como proceso de **investigación-acción**.

Con los planteamientos hechos hasta este momento podemos concluir que tal y como entendemos la práctica educativa, este curso no nos va a llevar a desarrollar un contenido de **recetas didácticas**. Más bien vamos a defender un estilo de hacer escuela

reflexivo, fundamentado y muy próximo y condicionado por la situación socio-ambiental en la que está encuadrado. El hecho de que cada situación sea única no quiere decir que lo sean todos sus componentes. Zabalza (1991) dice que el profesor es como una especie de <<canteiro>>, cada piedra posee sus propias características, sus vetas, su grosor, sus capas, sus diferencias singulares, cada tipo de piedra exige un tratamiento distinto, pero no en un sentido absoluto. Podemos hablar de un <<estilo general de trabajar la piedra>>, muy diferente del estilo, por ejemplo, de trabajar el hierro, la madera o el barro. En líneas generales, para trabajar bien la piedra es necesario pasar por una buena escuela de <<canteiros>>. Igualmente, para hacer una buena enseñanza no es menos importante proveerse de aquellas líneas generales de actuación que permitan después afrontar situaciones concretas e idiosincrásicas de la institución y del curso en cuestión, es decir, el profesor debe saber integrar lo que la enseñanza tiene de conocimiento, de habilidades, de disposiciones personales e incluso de arte.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Reigeluth, Ch. (1983). "Instructional Design: What is it and why is it?". *Instructional Design. Theories and Models*. New Jersey. LEA. Págs 5-33.
- Pérez Gómez, A. (1990). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". En: Elliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Medina Rubio, R. (1988). "El enfoque tecnológico de la planificación curricular". *Curriculum y educación*. Barcelona. CEAC. Págs. 95-111.
- Contreras, J (1990). "El profesor ante el curriculum. Argumentos para la acción". *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid. Akal. Págs. 225-245.

[Regresar al menú inicial](#)

Buscar:

Buscar

Avanzada

Añadir a favoritos

Recomendar

Imprimir

Descarga

Reingeniería

Índice

1. Introducción
2. Marco Teórico
3. Reingeniería
4. Beneficios
5. Aplicaciones Encontradas
6. Bibliografía

Creador: Michael Hammer.

1. Introducción

Actualmente han surgido diferentes filosofías y estrategias para mejorar la eficiencia de los negocios de hoy en día. Una de éstas, es la reingeniería, que se basa en el "rediseño radical de los procesos para efectuar mejoras espectaculares en medidas críticas y actuales de rendimiento, tales como costos, calidad, servicio y rapidez". En la actualidad es uno de los temas más debatidos en el ambiente de las oficinas y fábricas de muchos países.

No es ningún secreto que para alcanzar el éxito en el mundo de los negocios, inclusive sobrevivir, es necesario realizar cambios fundamentales en la forma como se dirigen las empresas. Por lo tanto, en el mundo cambiante de los negocios de hoy día nadie se puede dar el lujo de operar de igual forma a lo largo la vida útil de su establecimiento. Sería erróneo hacerlo, ya que los demás negocios pertenecientes a su competencia podrían tomar ventaja de esta gran oportunidad. Los administradores de hoy día deben conocer la salud de su empresa, esto se refiere a tener en cuenta cómo marchan sus negocios para tratar de evitar problemas operacionales que afecten a sus empresas en el futuro. Si un negocio tiene fallas internas, a pesar que estas no son notadas por los clientes, afecta la operabilidad del establecimiento, provocando disfuncionalidades que podrían causar una gran crisis organizacional dentro de la empresa.

Las empresas deben plantearse la necesidad de cambio constante para así atraer a la mayor cantidad de público posible y maximizar el beneficio.

La siguiente investigación consta de información encontrada en internet sobre los aspectos básicos de la reingeniería, así como los diferentes campos de aplicación de este proceso.

2. Marco Teórico

Bases Históricas de la Reingeniería:

Michael Hammer es el originador y principal expositor del concepto de reingeniería, y fundador del correspondiente movimiento. Escribió un trascendental estudio que apareció en Harvard

Business Review con el título "Reengineering Work: Don't Automate, Obliterate". Es presidente de Hammer and Company, firma de educación administrativa y consultoría. Fue nombrado por Business Week como uno de los cuatro maestros sobresalientes en administración en los años 90, actúa como conferencista y asesor de administradores ejecutivos de las principales compañías mundiales, y en sus seminarios de reingeniería asisten millares de personas anualmente. En fin, es considerado el pionero del movimiento que conocemos como reingeniería.

Daniel Morris y Joel Brandon, socios de la firma Morris, Tokarski, Brandon and Company, una firma de consultoría en administración situada en Chicago y especializada en posicionamiento empresarial y reingeniería, y autores del libro: "Reingeniería: Como aplicarla con éxito en los negocios", ubicados en la vanguardia del movimiento de reingeniería desde que se enunció ese concepto, llevan más de 20 años de experiencia ejecutiva y administrativa en un amplio rango de industrias. Según ellos: "Hoy es el momento de la reingeniería. En la actualidad es uno de los temas más debatidos en el ambiente de oficinas y fábricas en muchos países" (Daniel Morris y Joe Brandon, 1994). Sus actividades de consultoría han incluido reingeniería operacional, planeación estratégica y táctica, evaluación operacional, administración de proyectos y elaboración de políticas gubernamentales.

Todos estos autores han tratado con amplitud una gran variedad de temas de negocios y han escrito numerosos artículos de gran trascendencia sobre el tema de reingeniería. Sus colaboraciones anteriores incluyen una serie de cursos de entrenamiento en video para la firma Applied Learning Inc. y el Information Continuum, al igual que la obra Relation Systems Development (McGraw-Hill) en donde presentan un método para relacionar el apoyo de la tecnología de la información con la operación de negocios.

3. Reingeniería

Reingeniería es el replanteamiento fundamental y el rediseño de los procesos en los negocios para lograr mejoras dramáticas en medidas de rendimiento que son críticas y contemporáneas, tales como costos, calidad, servicios y rapidez, optimizar los flujos de los trabajos y la productividad de una organización.

Se trata de un enfoque para planear y controlar el cambio. Es un proceso total de readecuación de las organizaciones en las nuevas y exigentes condiciones en un entorno cada vez más difícil de controlar, es decir, es una de las formas con que se puede operacionalizar el cambio. Si se ha determinado con anticipación el reposicionamiento, la reingeniería tendrá preparado el conjunto de sus metas y su ambiente.

Esta operacionalización se fundamenta en las tres C's:

Cliente: es la razón de ser del servicio, es a quien buscamos satisfacer, por lo tanto hay que pensar como él desea ser atendido.

Competencia: las organizaciones deben ser cada vez más competitivas para así poder sobrevivir en un entorno cambiante y exigente en aras de tener y preservar su segmento de mercado.

Cambio: busca que las empresas sean más efectivas. Eficiencia + eficacia = efectividad.

La naturaleza del cambio es lo que distingue la reingeniería de otro tipo de cambio organizacional. Si el cambio se concentra en una sola tarea o función, y no en la secuencia de actividades desde las entradas hasta el cliente, entonces no es reingeniería. Si se enfoca en como la información es enviada verticalmente a través de la cadena de autoridad, pero no horizontalmente de empleado a empleado, entonces no es reingeniería. A decir verdad, la reingeniería debe cambiar el flujo horizontal de trabajo a través de la organización modificando muchas veces el organigrama y los sistemas de información.

Como mejoraría las cosas destruir lo viejo x algo nuevo. La reingeniería no toma nada como dado. Ignora lo que es y se concentra en lo que debería ser. No se trata de hacer mejoras o incrementos marginales, se trata de dar saltos cuánticos en su ejecución. Requiere destruir lo viejo y reemplazarlo con algo nuevo. Cuando el proceso de

No podemos permanecer con lo del pasado debemos ir cambiando.

reingeniería se lleva a cabo, a la vez, se está mejorando la calidad del producto de ese proceso.

Existen siete condiciones que deben formar parte del proceso de reingeniería para que llegue a feliz término:

- a. Habilidad para orientar el proceso de reingeniería de acuerdo con una metodología sistemática y amplia.
- b. Administración coordinada del cambio para todas las funciones del negocio que se ven afectadas, tomar en cuenta todos los elementos.
- c. Habilidad para evaluar, planear e implementar el cambio sobre una base continua, no es x 1 vez.
- d. Habilidad para analizar el impacto total de los cambios propuestos.
- e. Habilidad para visualizar y simular los cambios propuestos.
- f. Habilidad para visualizar esos modelos sobre una base continua.

verlo de todas las áreas

planear los pasos.

evaluar y actuar como función,

desde un inicio nos imaginamos como va a ser este cambio me estoy programando x el cambio

Las 3 R's de la Reingeniería:

Rediseño... para tener una visión interfuncional.

Retool (proveer herramientas) ... factores de infraestructura (equipo de computadoras, redes, procedimientos, etc.) en si nos quedamos obsoletos para mejorar la calidad

Reorganizar... factores de la organización que necesitan cambiar para conseguir la reingeniería. Factores q' están causando conflicto es lo q' se va a cambiar

¿Quién hace Reingeniería?

La reingeniería, la acción de replantear y rediseñar, la actividad principal de una organización, es hoy en día una de las principales tendencias de la moda en el ámbito de administración, ya que su antecesora "la mejora continua" no es suficiente para muchas organizaciones hoy en día. Esas organizaciones no necesitan mejorarse a sí mismas sino reinventarse;

- a. Empresas en grandes problemas.
- b. Empresas que tienen visión de ver venir el problema, y
- c. Empresas que están bien, pero que la gerencia es agresiva y ambiciosa.

¿Qué se necesita?

- a. Autoridad delegada.
- b. Responsabilidad por las decisiones que uno toma.
- c. Capacidad (herramientas, conocimientos, habilidad) para mejoramiento de la empresa.
- d. Confianza.

Reingeniería vs. Mejora Continua

La reingeniería tiene metas radicales que deben alcanzarse rápidamente. Reinventar no es cambiar lo que existe, sino lo que no. Cuando una organización se reinventa así misma, debe aterra las concepciones preestablecidas y las premisas invisibles sobre las cuales sin darse cuenta se basan las decisiones y acciones que realizan. Este contexto es la suma de todas las conclusiones a las que los miembros de la organización han llegado, el producto de su experiencia y su interpretación del pasado.

cambiar todo

Para reinventarse así misma una organización debe descubrir su contexto escondido. Ya que solamente cuando una organización confronta su pasado entienda a entender porque debe romper con su presente obsoleto y esta lista para visualizar su futuro?

Lo que pasa muy frecuentemente es que algunos directores no tienen el valor, o no ven la necesidad, de desechar el contexto que ellos mismo han creado. Son los líderes quienes aceptan el reto.

¿Cuáles son los problemas más grandes que las compañías enfrentan en la reingeniería?

Los problemas resultan cuando las empresas tratan de parchar los procesos ineficientes existentes en nombre de la reingeniería. Cuando los resultados esperados nunca llegan, el

crear cosas nuevas no parchar lo q' ya existe.

equipo gerencial injustamente va a rechazar la reingeniería como una moda pasajera de administración que no funciona.

Los ejecutivos necesitan entender que la reingeniería puede generar aumentos extraordinarios en los resultados, pero sólo cuando todo el proceso es considerado, y cuando la gerencia haga la reingeniería con la metodología correcta y con la mente abierta.

¿Cuáles son los errores más comunes que se cometen cuando se inicia la reingeniería?

Uno de los errores más comunes es la sobre dependencia: en muchos casos, las compañías simplemente autorizan procesos que ya de por sí son muy ineficientes.

Las organizaciones deben de considerar todos los aspectos de sus operaciones, incluyendo personas, productos, procesos y materiales.

Otro error es asumir que la reingeniería va a ser un arreglo de la competitividad en la manufactura. El éxito en la competitividad va a resultar de hacer las cosas bien hechas.

Las compañías deben reiniciar con un paso de autoevaluación y planeación, que resulte en un plan de acción diseñado en alcanzar grandes mejoras en su ciclo productivo, en calidad, costos, y satisfacción del cliente.

¿Cómo puede usted saber cuando la reingeniería está resultando?

- a. La reingeniería deberá mejorar los resultados en todas las áreas de la compañía. el cambio se ve reflejado en todas las áreas
- b. La gerencia debe definir una base para medir los resultados de la compañía en la condición inicial, y desarrollar las medidas apropiadas de los resultados que se esperan en la compañía en su condición final. como inicio y como esta con el proceso
- c. La comparación de ambas medidas hablará por sí sola. como estabamos ante y despues esto nos dice si fuicamo o no

Rediseñar la empresa en siete pasos.

Las organizaciones de negocios deberán aprovechar al máximo el potencial que desplieguen las personas que trabajan en ellas, la habilidad de los gerentes y/o líderes es el poder explorar continuamente el caudal de ideas e iniciativas fruto del ejercicio mental, de arte de pensar que se generan permanentemente tanto formal como informalmente, se debe asumir el riesgo de escuchar la voz de la inteligencia de los trabajadores, canalizarlas en propuestas viables, alineándose a la misión y visión definida.

cuál es el obj de la empresa debe ser acorde con lo q' la empresa apunte

docencia

1. Es necesario identificar el proceso y/o área a rediseñar y a la vez esta actividad obedezca a los lineamientos y estrategias de la empresa.
2. Definir el horizonte, hacia donde queremos que el negocio apunte, indicando la misión, visión, objetivos, factores críticos de éxito, cliente, productos, valores y paradigmas. Esta actividad nos permite visualizar el negocio como lo queremos y a donde pensamos deberá ir.
3. Construcción del modelo operacional del negocio, se define el modelo del negocio, los procesos y subprocesos, se identifican las responsabilidades y roles asociados a los procesos, se definen los requerimientos (perfiles) de las personas que deberán asumir las responsabilidades, se valoran bajo un sistema de compensación de salarios y estrategias de desarrollo de las personas, se evaluará la situación actual de las personas y se definirán estrategias para cerrar la brecha. También en esta fase se modela la infraestructura tecnológica y física que se necesitan para que los procesos sean operativos y evolucionen en el marco de la eficiencia y productividad. Con lo anterior definimos el mañana.
4. Se levantan las condiciones actuales identificando procesos, gente, tecnología e infraestructura. También se realiza un DOFA para identificar lo positivo, negativo, lo que afecta o influye del entorno, también se mide la satisfacción de los clientes, internos y externos. Con lo anterior se conoce lo de hoy.
5. Identificar las estrategias que nos permiten llegar al mañana y acercarnos cada vez más al horizonte, y/o al sueño ideal. Se realiza un ejercicio al identificar las estrategias teniendo en cuenta la misión, visión, objetivos y factores críticos de

los cambios siempre generan inestabilidad. las metas se van a ir cambiando vamos a crear nuevas formas para llegar hasta el fondo

éxito, mediante un DOFA estratégico permite concretar las estrategias apuntando a los siguientes aspectos:

- Utilización al máximo de los elementos existentes que agreguen valor al nuevo diseño.
- Garantizar la transición del modelo actual al nuevo modelo.
- Garantizar el compromiso, aceptación e involucramiento de la gente en el desarrollo del nuevo modelo.
- Concretar y normalizar los procesos del nuevo modelo.
- Garantizar excelentes relaciones con los proveedores y clientes.
- Posicionamiento y crecimiento de productos y servicios.

- Paralelo a lo anterior se define las estrategias para administrar el cambio, teniendo en cuenta que en los procesos de transformación la gente juega el papel de titular y es fundamental lograr al máximo la aceptación, participación e involucramiento de talento humano en todas las actividades mediante procesos participativos, trabajo en equipo y sobre todo es necesario ser siempre transparente en todo evento que afecte de una u otra manera a las personas ya sea para cambios radicales o desarrollo progresivo.
- Implantación y concreción del modelo mediante acciones de seguimiento y control, que permitan retroalimentar permanentemente el proceso del cambio. Se debe garantizar que se disponga de todos los recursos necesarios que permiten que los proyectos evolucionen de la mejor forma. Medir con hechos y datos con un alto grado.

Factores claves para un rediseño exitoso:

- Establecer una meta agresiva de desempeño: esa meta debe abarcar toda la dependencia para asegurar suficiente ánimo. Comprender del veinte al cincuenta por ciento del tiempo del titular para el proyecto. El tiempo dedicado debe empezar en un veinte por ciento y crecer en un cincuenta por ciento durante la etapa de implementación. Por ejemplo agendando reuniones semanales para que el titular verifique el avance. Realizar un análisis detallado de las necesidades de los usuarios, de las características económicas y de las expectativas del ambiente. Por ejemplo: entrevistas con usuarios, análisis de competitividad y revisión de mejores esquemas funcionales en otras entidades similares.
- Asignar un ejecutivo de alto nivel adicional, especialmente durante la etapa de implantación.
- Realizar una prueba piloto del nuevo diseño propuesto. — *evaluar el impacto*
- Esta prueba debe probar el impacto general del diseño, así como proceso de implantación.

Las cuatro formas de fracasar:

- Asignar al proyecto gente de nivel medio: Por la concepción errónea de que si se asigna persona "indispensables" se verán seriamente afectadas las actividades operativas de la dependencia. Pero se debe tomar en cuenta que la calidad del personal asignado repercutirá en la calidad de los resultados.
- Medir el avance en función solamente de las actividades del plan. Se debe verificar aspectos de resultados específicos y desempeño de los empleados. Dejarse llevar por lo establecido se deben de romper los paradigmas, la mayoría de las dependencias tienen problemas para ir mas allá de su nivel de habilidades. Estructuras organizacionales o restricciones de sistemas las políticas establecidas.
- Pasar por alto la comunicación. Las dependencias por lo general de desestiman el nivel de comunicación que debe ocurrir durante la etapa de implantación. Se tiende a usar un solo método para esto como: memorándums

u oficios. Dejando de utilizar aquellos que "consume más tiempo" pero que permiten la retroalimentación de los empleados.

Ejemplos De Compañías Que Aplicaron Reingeniería Con Éxito:

- Chrysler Company.
- Departamento de terapia física.
- June Wesbury.
- First Fidelity Bancorporation (FFB).
- Citicorp.
- Banco Regional Frances.

4. Beneficios

La reingeniería aplicada al proceso de administración del recurso humano presenta los siguientes beneficios:

- Formaliza la normativa aplicable a la tramitación.
- Ofrece máxima institucionalidad y mínima discrecionalidad mediante la verificación sistemática de la normatividad aplicable a los tramites.
- Establece un banco único de información.
- Contempla sólo actividades que agregan valor al proceso.
- Cubre al 100% las necesidades.
- Establece congruencia entre procesos y normatividad.
- Proceso auditable.
- Proceso sumamente ágil que permite funcionar con un mínimo de movimiento de personal y documentos.
- Capacidad de aplicarse tanto en la administración central como en los organismos para estatales y desconcentrados del gobierno de estado.

En el mundo actual de los negocios, los cambios radicales son sumamente esenciales para atraer al público consumidor y así maximizar el beneficio de la empresa en cuestión. Esto significa que las empresas hoy día dependen de estos cambios y no se pueden quedar estancadas en viejas formas de venta, ni mucho menos, viejos equipos de funcionamiento. Las empresas deben confiar en procesos como la reingeniería para ajustarse al mundo real de otra manera la vida útil de un negocio que tiene paradigmas en contra de cambios radicales va a ser muy corta.

La reingeniería debe usarse siempre desde un enfoque sistemático para rediseñar los procesos de negocios. Además, esta metodología siempre debe comenzar con la elaboración de diagramas detallados del actual proceso de negocios.

La reingeniería es al mismo tiempo la herramienta fundamental y la última de cambio, ella dirige el proceso de negocios, instrumento de realización del trabajo con la gente o empleados. En su estado presente ayuda a ajustar los negocios a partir del antiguo paradigma industrial hacia uno nuevo de servicio e información. En el futuro, continuará moviendo el negocio, de un paradigma hacia el siguiente. Cuando se utiliza, la reingeniería realiza por si misma varios cambios paradigmáticos.

Las oportunidades de los negocios continuarán creciendo si se tiene en cuenta que de uno u otro modo, la relación entre gobierno e industria mejorará en todas partes; pero los negocios que ganarán al máximo serán aquellos que puedan asimilar la tecnología más reciente y tomar ventaja de las oportunidades con el mínimo retraso. Serán los negocios que se preparen a si mismos para cambiar.

5. Aplicaciones Encontradas

Primer Campo Sustancial: Estructura

el titular de su tiempo de la org. conforme va a dar un 50% porq' va a avanzar

Tiene q' ser de un nivel más alto. Para darle la importancia.

medir en los beneficios. cambios romper con los paradigmas buscar una comunicación mas personalizada

todos x conseguir meta

cuando se inicia el cambio se van a dar los demás cambios

Se deben eliminar en las organizaciones las estructuras piramidales, ya que éstas producen lentitud, centralización, inflexibilidad y protección a los trabajadores ineficientes e ineficaces; claro ésta, debemos de estructurar en forma más vertical; descentralizando así las decisiones y facilitando la comunicación.

Se debe eliminar el concepto de jefe, y cambiarlo por el facilitador.

Segundo Campo Sustancial: Procesos

El trabajo se debe organizar por sistemas básicos y, de ahí, segregar los procesos y sub procesos; tenemos por ejemplo los sistemas básicos:

- a. Técnico
- b. Táctico
- c. Estratégico
- d. Administrativo

En conjunto para un buen trabajo

Debe haber un enfoque sistemático: todo hacia el cliente

Tercer Campo Sustancial: Tecnología

La tecnología debe estar al servicio del cliente; a través de ella se hace un mejoramiento de la capacidad decisoria del personal.

Cuarto Campo Sustancial: Clima y Cultura Organizacional

Los valores de los trabajadores y la organización, deben ser compartidos, creando un clima propicio para iniciativa, el aporte y el reconocimiento. Los gerenciales debe ser comunicativos y participativos, creadores de compromisos, entrega, entusiasmo, y compromiso grupal intenso. Todos los trabajadores deben ir tras lo mismo: Misión / visión.

Quinto Campo Sustancial: Recursos Humanos

Es la poli funcionalidad del personal y la rotación de puestos. Todos los trabajadores saben hacer todas las tareas de todos los puestos de la organización

Reingeniería de Tiempo:

Una reingeniería del tiempo se orientará primero a establecer que lo que pasa es lo mejor o lo único que pueda pasar; segundo afirmar que el presente lo que pasa sólo puede ser evaluado por su apertura hacia el porvenir, que no puede sino ser la continuidad, el perfeccionamiento de lo que hoy pasa.

Bio_Reingeniería:

Es un modelo biológico de transformación empresarial y constituye un paso más allá de la reingeniería de procesos que lidera Michael Hammer. La reingeniería y la calidad total parece estar cada día afianzándose en el mundo empresarial, constituyendo una revolución en la forma de hacer negocios.

Reingeniería en recursos humanos:

El factor humano no puede ser secundario a ningún otro factor en una empresa. El éxito de una compañía dependerá del desempeño de sus trabajadores, no importa el tamaño de esa fuerza laboral. La reingeniería debe entrar a funcionar si el negocio se basa en el nivel de desempeño. El proceso de reingeniería puede incluso depender más del desempeño de cada quien, si se diseña para lograr un proceso de negocios más eficiente que el anterior.

Reingeniería de negocios:

Hoy en día, la reingeniería es un tema común en muchas empresas. Como toda actividad novedosa ha recibido diversidad de nombres, entre ellos, modernización, transformación y estructuración. Sin embargo, e independientemente del nombre, la meta es siempre la misma: aumentar la capacidad de competir en el mercado mediante la reducción de costos. El reingeniería y rediseño radical de los procesos de negocios es costoso y de alto riesgo, por

tanto se hace cuando el funcionamiento de un proceso en específico es altamente eficiente, donde cualquier mejora es una diferencia, además, tiene que ser hechas por personas que estén preparadas para este "doloroso" proceso.

Rediseñando la búsqueda de empleo:

La búsqueda de empleo se convertirá en una nueva venta de servicios profesionales y conocimientos, para satisfacer un cliente o asociado, con crecientes requerimientos de personal altamente capacitado, para poder cumplir con los niveles de exigencia del consumidor. La relación laboral, quedaría sustituida entonces, por una cadena de valor agregado tal como lo plantea Porter en su esquema de generación de ventajas competitivas de la era de la información.

La Reingeniería Como Respuesta A La Globalización

La Reingeniería Procesal

Reingeniería Humana

Proceso a través del cual una persona excelente se convierte en una persona todavía mejor, o una persona no tan buena, se convierte en una persona con éxito, al obtener la capacidad de moldearse a si misma, de rediseñarse, de afinar y a ustar sus valores y actitudes, de hacer un lado el egoísmo, de obtener y ampliar su calidad humana, su independencia y su interdependencia. Sus cimientos son: Las Creencias (religiosas y no religiosas), los Principios Universales, los valores derivados de éstos, la ética y la congruencia

Aplicación de la reingeniería dinámica en fondo del comercio McDonald's El Viñedo

El fondo de comercio "McDonald's El Viñedo" a pesar de estar regido por un modelo internacional de operación de mucho prestigio, presenta problemas internos que crean inconvenientes para los empleados y además para el funcionamiento óptimo de éste centro de comida rápida en específico. La organización no está bien estructurada, presentando problemas tanto a nivel de empleados como a nivel de los clientes. Por otra parte, la rotación de empleados también es alta y muchos de estos no quedan conformes con el dinero que reciben en comparación con el trabajo que desempeñan. Por lo tanto, la estructura organizacional actual de este establecimiento no es la adecuada, lo que indica que existe la necesidad de un cambio a través de un proceso de Reingeniería.

6. Bibliografía

Los datos obtenidos en la realización de esta investigación fueron obtenidos en las siguientes dirección:

<http://coqui.lce.org/juanck/chap4/tlsdo24.htm>
<http://coqui.lce.org/juanck/chap3/tlsdo24.htm>
<http://jacoby.uam.edu.ni/reingenieria/definamo.htm>
<http://www.online.com.mx/plaza/mgongora/>
http://www.caveguias.com.ve/clasificados/trabajo/Articulo_3.html
<http://www.camaralima.org.pe/revista/GLOBALIZO5.html>
<http://www.monografias.com/trabajos3/reingenieria/reingenieriad.shtml>
<http://www.rcci.net/globalizacion/2000/fg117.htm>
<http://www.lex-doctor.com/publica/varios/sosa1.htm>
http://www.ode.es/Consultoria/07_PRODUCTIVIDAD_REINGENIERIA.htm
http://www.baja.gob.mx/organizacion/dgi/biblioteca/ci/ci8/art_2.htm
http://www.baja.gob.mx/organizacion/dgi/biblioteca/ci/ci8/art_8.htm
<http://www.uaca.ac.cr/acta/1998may/gdiaz/htm>
<http://campus.fortunecity.com/computing/864/perhis1/html>

Trabajo enviado por:
Herrera M. Mariana
Venegas F. Andrea
herreram@racs.co.cr

Autoridad = Capacidad

La Reingeniería

¿Qué es la reingeniería?

De acuerdo a Michel Hammer, la reingeniería es empezar de cero, en una hoja en blanco, porque se considera que prácticamente todo lo que hacíamos antes, como empresas, parecería estar mal hecho, considerando los resultados obtenidos.

La reingeniería se plantea repensar y rehacer los procesos de una organización en función de dos argumentos centrales:

- El **argumento pro acción**, que Hammer define como la "cuña" y que consiste en la razón fundamental del porqué queremos o debemos cambiar. Si no tenemos una razón poderosa, no vamos a hacer el cambio. Es como cuando el doctor le dice al paciente que tiene que cambiar de régimen de vida o que se va a morir en un mes. Mientras más radical y contundente sea este argumento "pro acción", más convencidos estaremos de hacer el cambio.

- el **argumento pro visión**, que Hammer define como el "imán" y que consiste en la visión que nos atrae, es decir el objetivo o el ideal que estamos buscando con el cambio. Mientras más clara sea la visión de lo que buscamos más fácilmente nos encaminaremos hacia ello y lo lograremos. Esa visión, desde la Teoría del Caos, es un "atractor" y un impulsor autoorganizador, que permiten alinear a todos los miembros de una organización hacia el mismo fin y el restablecimiento del "orden".

La Reingeniería, en un primer momento, es un proceso que debe realizarse de arriba hacia abajo, es decir que debe ser iniciada por el líder de una organización o de un país ("líder transformacional"). Si no existe voluntad política de llevarla a cabo, si no hay decisión y si no se canalizan recursos a la misma, esta no prosperará.

Pero, en un segundo momento, la reingeniería requiere de un impulso de refuerzo en sentido inverso, es decir de abajo hacia arriba, ya que si no se involucra en la misma a todos los miembros de la organización, entonces fracasará, porque en el mejor de los casos la gente de abajo trabajará en otro sentido o dirección, o en el peor saboteará o boicoteará el cambio.

Sin embargo, la principal advertencia de la reingeniería es que si uno no está convencido de llevarla a cabo o de sus bondades, lo mejor es ni siquiera empezar el cambio, porque entonces podemos quedarnos en el peor de ambos mundos. Es decir, con todas las fallas e inconvenientes de los procesos anteriores, en tanto que las ventajas de los nuevos procesos no se van a sentir, porque el proceso se quedará inconcluso.

Lo interesante de la reingeniería es que no hay un "modelo de reingeniería". En otras palabras: el modelo es que no hay modelo. Cada quien tiene que hacer su propio proyecto de reingeniería, aunque sí hay ciertos principios de valor universal que pueden ser aplicados en prácticamente todas las organizaciones, asimismo, hay una cierta metodología que se puede rescatar de la experiencia de casos exitosos. Pues como dice el dicho: es más fácil copiar que inventar todo desde cero (benchmarking).

Pero lo más importante es un cambio de mentalidad o de enfoque. No debemos pensar ya en tareas aisladas, sino en procesos integrados. La visión es holística. Este es quizá el planteamiento más revolucionario de la reingeniería. En pocas palabras lo que plantea es que los conceptos de la división del trabajo que fueron la clave de la revolución industrial (pensamiento lineal), hoy día ya son obsoletos. Hoy día, lo que procede ya no es trabajar en serie, sino de forma integrada y dinámica. En otras palabras: tenemos que reintegrar todos los procesos, verlos en forma global.

Otro concepto importante de la reingeniería es que se trata de cambios radicales y totales (algunos hablan de cambios "brutales"), es decir cambios del 100%. No se trata de cambios graduales o incrementales.

Estos serían algunos de los principales conceptos de la reingeniería. Es evidente que no podemos describir en este espacio todo lo que es e implica la reingeniería. Les recomendamos mejor leer y estudiar el libro de Hammer, o ir a sus conferencias. Sin embargo, sí es importante entender los conceptos anotados arriba para saber de qué estamos hablando y entender lo que vamos a decir a continuación.

Los 13 Conceptos Fundamentales de la Reingeniería

1. Consiste en empezar de cero, en una hoja en blanco.

Se considera que prácticamente todo lo que hacíamos antes como personas, empresas, instituciones o gobierno parecería estar mal hecho, considerando los resultados obtenidos.

2. Consiste en cambios radicales, brutales, espectaculares.

La reingeniería es enemiga de los cambios graduales, moderados e intrascendentes. Se habla de cambios de 100%, no de cambios incrementales de 20 o 30%.

3. Está enfocada a procesos.

No a departamentos o áreas, trabajos, personas o estructuras. Los viejos principios de la administración que fragmentaban el trabajo en varias unidades ya no funcionan, ahora hay nuevos principios. Se define un proceso como una colección de actividades que reciben una o más entradas y generan una salida que es de valor para el cliente.

4. Tiene una visión holística.

Observa todos los procesos desde una perspectiva integral. Ve el todo y no las partes. Tiene una

perspectiva global.

5. La división del trabajo ya no funciona.

La división de tareas que fue clave para la revolución industrial (pensamiento lineal) ya es obsoleta. Hoy día ya no procede trabajar en serie, sino en forma integrada y dinámica. Tenemos que reintegrar los procesos. Los actores de la reingeniería deben ser capaces de desempeñar más de un rol.

6. Es enemiga de la especialización. Es multiespecialización (generalista).

La reingeniería es anti-especialización. La especialidad tiene virtudes pero su defecto es la pérdida de flexibilidad. En reingeniería lo que más requieres es flexibilidad.

7. Se apoya en el principio de la incertidumbre (Teoría del Caos).

En reingeniería todo es "pulso y vista". Pura intuición pero no ciega. Parte del supuesto de que el determinismo no existe y por lo tanto no existe nada establecido ni predeterminado. Hay que aprender a administrar o manejar la incertidumbre. Hay que tener una tolerancia a la vaguedad, ya que no hay guías ni precisión. Es construir un puente al vacío sin conocer la otra orilla.

8. Su herramienta principal es la destrucción creativa.

Lo anterior ya no funciona y por lo tanto hay que destruirlo, pero de una manera creativa, construyendo los nuevos procesos. Se basa en el principio de que en un espacio sólo cabe un edificio, para construir lo nuevo tiene que hacerse sobre las ruinas o cenizas de lo viejo. Tienes que destruir tu empresa ó tu viejo "yo" ó tu organización para hacer una nueva de cero pero esta destrucción tiene que hacerse de manera sistemática en base a los principios de la transformación organizacional.

9. No hay un "modelo de reingeniería". No hay un plan preestablecido.

El modelo es que no hay modelo. Cada quien tiene que hacer su propio proyecto de reingeniería. En el momento que rompas con lo anterior te quedas en el aire, por eso debes tener una tolerancia a la ambigüedad hasta que reconfiguras los procesos. Sin embargo, debes tener conciencia de que para realizar reingeniería necesitarías asesoría o consultoría externa. Tu sólo podrás avanzar en la mitad de la reingeniería, la otra mitad deberá contar con supervisión externa, porque de lo contrario existe el riesgo de caer en la autocomplacencia, en el autoengaño. Sólo una auditoría externa evitará que sigas haciendo lo mismo de antes con un nombre nuevo. No cualquier cambio es reingeniería, sólo un cambio que cumpla y respete todos los conceptos y su metodología.

- ¿Cuáles nuevas acciones concretas serán capaces de hacer?

Aportes al diseño:

- Objetivos de aprendizaje
- Metas
- Perfiles: del profesor, del alumno, del grupo, de la clase.

3.- Tercer momento: definición de procesos ...

Algunas preguntas claves:

- ¿Cómo voy / vamos a lograr esos resultados?
- ¿Cuáles son las nuevas acciones que debo / debemos realizar para alcanzarlos?
- ¿Cuáles acciones debo / debemos dejar de hacer para llegar a los objetivos y las metas planteadas?
- ¿Cuáles métodos, técnicas, procedimientos me pueden ayudar?
- ¿Cómo los distribuyo en el tiempo?
- ¿Qué fases o etapas puedo definir para hacerlo?

Aportes al diseño:

- Selección de una estrategia de acción pedagógica (énfasis metodológicos)
- Definición de actividades tanto del profesor como de los alumnos
- Programaciones que indiquen el flujo del proceso

A continuación los veremos en detalle cada uno, en algunos casos te sugeriremos ejercicios, en otros sólo aportaremos un conjunto de preguntas claves que esperamos orienten y estimulen tu reflexión. Al final serás tú quien decida cuánta transformación incluir, cómo aplicarla y cómo registrarla en un formato final de programación. Todo ello está sujeto a las características de cada materia, que sólo tú conoces, y a las normas definidas por los departamentos académicos.

En este primer momento lo que queremos es que reflexiones sobre tu práctica docente identificando ÁREAS CONCRETAS de insatisfacción de acuerdo con todo lo trabajado antes en el programa del Módulo III. Algo de esto hicimos en el Taller III, ahora te pedimos que lo repitas pero concentrándote en tu clase, en tu materia. Para ello te sugerimos dos procesos.

Tener presente, cercano, durante todo el trabajo de rediseño, las dos fuentes que marcan la dirección hacia la que esperamos que conduzcas tu clase: por un lado, la Misión y dentro de ella las Habilidades Actitudes y Valores seleccionados por el Módulo III, y por otro, la opción pedagógica escogida como base de nuestra propuesta. Sobre ellas pregúntate:

- ¿Cómo influyen tu práctica docente?
- ¿Qué nuevos rumbos te señalan?

10. Lo más importante es un cambio de mentalidad o de enfoque. Metanoia.

No debemos pensar en tareas aisladas, sino en procesos integrados. Si sigues viendo el mundo como era antes. Si piensas que no hay nada nuevo bajo el sol y que no debes cambiar tus actitudes, tus comportamientos, tu forma de trabajar o si no estás dispuesto a enfrentar la incertidumbre o la vaguedad, entonces la reingeniería no es para ti. El día que cambies de mentalidad, el día que tengas un cambio cultural, una Metanoia, ese día podrás hacer reingeniería. Un concepto fundamental es que no podrás hacer la reingeniería de una empresa o de un organismo o de una institución cualquiera si primero no haces una reingeniería de ti mismo. Si no cambias de mentalidad no estás listo para entrar al futuro.

11. En un primer momento debe realizarse de arriba hacia abajo.

Debe ser iniciado por el líder de la organización ("líder transformacional"), porque si no hay voluntad y decisión, si no se canaliza poder y recursos, no prosperará.

12. En un segundo momento, la reingeniería requiere un impulso en sentido inverso, de abajo hacia arriba.

Si no involucra a todos los miembros de la organización fracasará, porque estos lo boicotearán, lo sabotarán o lo harán más lento. El involucramiento debe hacerse por convencimiento o por "amor a la camiseta".

13. Si uno no está convencido es mejor no hacer reingeniería.

Los resultados pueden ser desastrosos, ya que se dismantelaría lo que funcionaba en el pasado y no se acabaría de instalar los nuevos procesos. Nos quedaría nos en el peor de ambos mundos: todo lo malo del pasado sin lo bueno del futuro.

Si estás convencido de las bondades de la reingeniería, de sus conceptos y de su metodología, no esperes más, ponla en práctica cuanto antes. El mundo ya cambió, ahora falta que cambies tú o tu empresa o tu organización.

Las principales empresas del mundo ya hicieron o están haciendo reingeniería, para pasar de la era de la industrialización a la nueva era de la información-comunicación. El mundo no detendrá su marcha como no se detuvo en el salto del feudalismo al capitalismo. En 20 o 30 años todas las empresas que sobrevivan habrán hecho reingeniería o se fundarán en base a sus principios. ¡Adelántate al cambio, antes que el cambio te cambie a ti o te deje obsoleto!.

*

- Bibliografía

* Dyer W. Wayne. *Tus Zonas Erróneas* (Técnicas audaces, pero sencillas para domar los esquemas erróneos de tu conducta). Ed. Grijalbo. 1978. México.

* Goleman Daniel. *La Inteligencia Emocional* (Por qué es más importante que el cociente intelectual). Ed. Javier Vergara Editor. 3a Reimpresión. 1997. México.

* Hammer Michael & Champy James. *Reingeniería* (Olvido lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. ¡Casi todo está errado!). Ed. Grupo Editorial Norma. 5a. reimpresión. noviembre 1994. Colombia.

* Vargas, Miguel. A. *Reingeniería de los procesos*. Versión 2.0. Rev 2/11/98. Versión en computadora.

Módulo III. Análisis y priorización de necesidades

"Con el fin de cumplir con todas sus tareas, creemos que la educación debe sufrir una transformación radical para que pueda encontrarse en condiciones de cumplir una misión cada vez más vital para la construcción de un mundo mejor"

(Sh. Rassekh, pág. 65)

OBJETIVOS PARTICULARES

- Recoger información relevante del medio de cara al desarrollo de experiencias educativas.
- Determinar el producto formativo aplicando criterios trabajados en el desarrollo del módulo.

DESARROLLO TEMÁTICO

3.1. ANALISIS DE NECESIDADES SOCIALES

3.1.1. REPERCUSION DE LA TECNICA Y LA CIENCIA

3.2. FUNCION SOCIALIZADORA DE LA ESCUELA

3.2.1. LA EDUCACION DE LOS VALORES Y EL SENTIMIENTO

3.2.2. AUTONOMIA, INDIVIDUALIDAD Y CREATIVIDAD

3.2.3 LOS PELIGROS DEL ETNOCENTRISMO EN INTERDEPENDIENTE

3.2.4. REPRODUCCION Y CAMBIO

3.3. NUEVOS IMPERATIVOS PARA LA EVOLUCION DEL CURRICULO

3.3.1 NUEVOS ENFOQUES EN LA PRACTICA

3.3.2 CIENCIA, TECNOLOGIA Y ENSEÑANZA SUPERIOR

Esta fase tiene como finalidad recoger información relevante para determinar el qué y el cómo de la intervención educativa. El primer paso a dar es establecer el proceso formativo que pretende lograrse a través de la aplicación del Programa Analítico. Este resultado es la respuesta a una situación de carencia de la persona en el alumno y que el proceso de formación tratará de resolver. Es aquí donde entra el concepto de *necesidad* como punto de partida.

3.1. ANALISIS DE NECESIDADES SOCIALES

Un análisis de necesidades en educación puede hacerse a diferentes niveles: mundial, nacional, estatal, institucional o de un curso concreto. Nosotros vamos a partir de un Programa Oficial donde la evaluación de necesidades ya ha sido hecha por un grupo de expertos, y que precisamente a raíz de los resultados de tal evaluación se ha llegado a la configuración del mismo. Por una parte vamos a incorporar los aprendizajes de la Misión 2005, que ha sido el resultado también de una consulta hecha por expertos para identificar nuestros retos y necesidades formativos.

• Concepto de necesidad

El concepto de necesidad es fundamental en educación porque desde ahí se justifica y da cuerpo a un programa instructivo. Los diferentes modelos educativos que han ido surgiendo en la historia de la pedagogía, en el fondo, son diferentes interpretaciones de lo que en cada momento se entendió que constituían las necesidades a afrontar a través de la educación.

Para Scriven, *necesidades* "cualquier cosa que sea esencial para un modo satisfactorio de existencia, cualquier cosa sin la cual este modo de existencia o nivel de trabajo no puede alcanzar un grado satisfactorio" (En Stufflebeam, 1989 pág. 348), o también "la discrepancia entre la situación actual y la situación deseada", o la distancia entre el ser y el deber ser.

Bradshaw distingue varios tipos de necesidades aplicados a la educación:

Normativas

Hacen referencia a las carencias que un sujeto o grupo padece si lo consideramos con respecto a un determinado standard o patrón tipo. En educación los Programas Oficiales, en cuanto expresión de mínimos obligados, son el reflejo principal de esos niveles de maduración, conocimientos y experiencias que se plantean como necesarios para todos los alumnos de un determinado nivel.

Sentidas

Que es lo que el estudiante quiere ser. Hace referencia a lo que un individuo quiere o desea tener. Esto ha sido y sigue siendo uno de los más fuertes debates en el ámbito de la filosofía de la educación y en el de los medios instructivos. La cuestión es la siguiente: ¿Debe la escuela responder a los intereses y deseos que el alumno plantea o debe asumir un compromiso de cara al futuro?

¿Podrá la escuela plantearse el reto de crear necesidades, intereses o deseos en los alumnos?

Expresadas o demandadas

Hacen referencia a la expresión objetiva de la necesidad. Por ejemplo, si un público frecuenta mucho cierto tipo de cursos, decimos que existe una fuerte demanda en relación con el contenido del curso. Aquí la cuestión es la siguiente: ¿se puede establecer una conexión correcta entre demanda objetiva y necesidad social?

Comparativas de acuerdo a la demanda de cierta Área (Cursos)

Algunas necesidades se refieren a los beneficios que no posee un determinado grupo, que otro colectivo de características similares tiene. Estas necesidades son de importancia fundamental en educación.

Si entendemos ésta como un beneficio social imprescindible, todos los sujetos han de tener garantizada su participación social en dicho beneficio. Si nos movemos en un mundo interdependiente necesitamos homologar los niveles educativos y profesionales.

Prospectivas

Planear o hacer proyecciones a largo plazo.

Se refieren a aquellas necesidades que con toda probabilidad se presentarán en el futuro. Estas necesidades afectan en gran manera la organización del diseño curricular. La educación debe estar pensada con vistas al mañana y a las nuevas formas de vida e incorporar aquel tipo de habilidades, recursos formativos y conocimientos que permitan al sujeto ser un ciudadano de su tiempo (Zabalza, 1990, pág.63).

Como queremos q' a futuro sean las cosas q' estamos preparando

Una idea global de necesidad aplicable al terreno educativo debe incluir las siguientes dimensiones:

planear alas necesidades q' se van a presentar

- Todo el conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social y psicomotor fundamentales en el desarrollo de una persona.
- Todo el conjunto de componentes para una función profesional competitiva a nivel nacional e internacional.
- Todo el conjunto de componentes del desarrollo que constituye lo que los sujetos, grupos, o colectivos querrian ser, saber, o poder hacer.
- El progreso con las nuevas tecnologías, entendidas éstas como necesidades de índole cultural o técnico.

¿Qué nos permite una evaluación de necesidades?

"El diagnóstico de necesidades permite mantener el currículum a tono con las necesidades de la época" (Taba, 1987 pág.395), es un proceso de investigación que permite:

- Justificar por qué la programación posterior se va a centrar en unos aspectos y no en otros
- Orientar la atención de los programadores en los problemas más salientes
- Ofrecer información sobre la situación de entrada

Para desarrollar un programa educacional adecuado hay que realizar un estudio ininterrumpido de la cultura en la cual actúa la educación, empeñar lo mejor para determinar qué es y qué necesita nuestra sociedad y a cuáles de sus necesidades puede

servir. Por tanto las preguntas que todo educador debe hacerse a la hora de abordar diseño de un programa son las siguientes:

- ¿Cuáles son las cualidades y los poderes que los individuos deben desarrollar?
- ¿Cuáles son las competencias profesionales y personales que se requieren?
- ¿Qué clase de currículum servirá mejor a la sociedad e hoy?
- ¿Qué es lo que hay que aprender para la comprensión de un mundo cada vez más vasto? ¿Que necesita saber el alumno para desarrollarse?
- ¿Qué significado tiene todo esto en cuanto a la selección y la organización del contenido de un programa?

q' sean... las adecuadas tengog' nacer q' medio rural Urbano

"El análisis sociológico permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos-conocimientos, valores, destrezas, normas, etc. - cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir como un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural. Permite, así mismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar o profesional." (Coll, 198:34)

El mundo ya no puede seguir avanzando por la misma vía, es necesario un profundo cambio de las estructuras, de las mentalidades y de los comportamientos de las personas para asegurar la supervivencia de la humanidad. Hace unos años predominaba la concepción economista de la educación y del desarrollo y el sistema educativo se esforzaba en adaptarse a las necesidades del mercado. En los últimos años la educación está tomando otro rumbo. Ahora preocupan también las necesidades sociales, políticas y culturales.

La educación no podrá seguir ignorando la rápida degradación del medio ambiente, no podrá tampoco dejar fuera los problemas que deterioran cada vez más el clima social, como son la droga, la delincuencia, la violencia, etc. Deberá conocer que la era tecnológica está cambiando no sólo la faz de la tierra sino al hombre mismo, que el avance técnico no es sinónimo de progreso y que junto con los beneficios, surgen nuevos problemas y peligros.

Es tarea de los educadores analizar las tendencias sociales, definir los problemas que encara la sociedad, reflexionar sobre las consecuencias de la dinámica social y proyectar los valores y las metas que deben ser buscados para mantener un orden de vida.

Los maestros deben compenetrarse de las fuerzas sociales y de sus efectos educativos. Ellos han de convertir este conocimiento de la cultura y de la sociedad en una política educacional, es decir, en un currículum que ayude a los estudiantes a comprender estas fuerzas y a desarrollar las técnicas y actitudes necesarias para la participación en la reconstrucción democrática.

No es tarea fácil establecer qué exige de la educación la sociedad y qué contribución puede o debe hacer ésta a la cultura, sobre todo en una sociedad compleja en la cual ocurren cambios rápidos. Es allí donde se hace necesario realizar un análisis constante de los fines y las exigencias de la sociedad y de las fuerzas que operan en ella con el objeto de mantener la educación orientada a la realidad. Es necesario determinar qué conocimiento merece mayor atención, qué tipo de capacitación debe prevalecer y qué valores son relevantes.

3.1.1 Repercusión de la técnica y la ciencia

Una mirada a los cambios sociales introducidos por los avances de la ciencia y la tecnología revelan lo siguiente:

- La tecnología ha logrado la posibilidad de la unión entre los hombres al crear los medios de comunicación y al desarrollar la interdependencia.
- Ha dotado al hombre de un poder fabuloso que puede ser usado tanto para mejorar como para destruir.
- Ha aumentado la eficiencia de la alfabetización y destreza técnica y la demanda de una sensibilidad cultural.
- Los valores y normas según las cuáles ha vivido el hombre de la civilización occidental ya no tienen vigencia.
- El individuo se hace más temeroso y de menos significación en el papel social.
- La especialización del trabajo y del conocimiento ha cuestionado la relación significativa entre el hombre y su medio.
- El hombre percibe las cosas en función de su valor de mercado, no de su valor humano.
- Existe un sentido reducido de la realidad y de la responsabilidad.

Las cuestiones que surgen desde este análisis son las siguientes: ¿podemos aprender a utilizar la ciencia que el hombre ha creado para proteger al hombre mismo?, ¿cuál es la función de la escuela ante esta situación?, ¿cuál es su impacto en el currículum?, ¿cómo se proyecta en una programación? Estas son las cuestiones a las que vamos a ir dando respuesta en este módulo.

3.2 FUNCION SOCIALIZADORA DE LA ESCUELA

hoy la escuela tiene diversas tareas:

- Integrar los conocimientos tecnológicos y científicos y servirse de sus beneficios
- Mantener al día sus objetivos incorporando el conocimiento cambiante de la sociedad y sobre el papel de los individuos en ella.
- Perpetuar la cultura así como también dirigir su futuro desarrollo.
- Actuar como fuerza compensatoria de los efectos deshumanizantes de la revolución tecnológica.

Las escuelas han dejado de ser meras transmisoras de conocimiento o formadoras de la capacidad académica para asumir también la custodia de los valores morales, de los ideales democráticos y de ciertos aspectos de desarrollo de la personalidad.

Es preciso pensar que la escuela es una cultura con un sistema de vida en la cual los procesos de aprendizaje son similares a los de la vida exterior y en la que la internalización de valores y sentimientos puede producirse. Esta función no es nueva, pero raramente impacta o se refleja en el currículum.

Si reproducimos en la escuela algunas características del aprendizaje social, como brindar experiencias que estimulen los sentimientos, impulsen la motivación mediante la interacción con personas y movilicen intereses y objetivos, es posible que se realicen cambios en la personalidad y el carácter en la orientación deseada.

3.2.1 La educación de los valores y el sentimiento

Hoy los sociólogos están de acuerdo en que la forma del futuro depende más de la selección de los valores que perseguimos, que del desarrollo de la tecnología, de aquí que su incorporación en la planificación docente adquiera un valor relevante.

Los valores y los sentimientos se aprenden, son flexibles y modificables, aunque no necesariamente por medio de la enseñanza directa. La educación de los valores está presente y a menudo es inconsciente. La tarea de la educación es hacer consciente este proceso, volverlo racionalmente defendible y, en lo que concierne al currículum, lograr que resulte eficaz. En una cultura como la nuestra los individuos necesitan ayuda sistemática para clarificar las contradicciones y para llevar a nivel de la conciencia los numerosos hábitos emocionales que la cultura establece de modo irracional e inconsciente. "La juventud de nuestro tiempo necesita incrementar su sentido de la cultura y su compromiso personal" (Taba: 100).

La cuestión para el maestro es cómo puede desde la educación contribuir a:

- Desarrollar la autorrealización en una cultura que fomenta la alienación
- Apoyar los esfuerzos por lograr la autonomía de los individuos en una cultura que engendra la orientación externa.
- Ayudar a desarrollar sistemas creativos de pensamiento y hábitos mentales y de acción para reemplazar el conformismo en una cultura tecnológica de masas.

El educador necesita crear situaciones de aprendizaje apropiadas para adquirir valores y sentimientos. Debe conocer que los valores no se adquieren **aprendiendo sobre**, sino mediante experiencias que afecten los sentimientos y, como consecuencia, la esencia misma de la personalidad. Debe considerar que los cambios en el contenido del currículum necesitan estar acompañados por **cambios en las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo el aprendizaje**. Estas incluyen la función de la disciplina, el carácter de las relaciones interpersonales, el grado de atención que se preste a las necesidades individuales y la naturaleza de los recursos utilizados para la motivación.

3.2.2 Autonomía, individualidad y creatividad

Es aquí donde la acción de la escuela, como fuerza compensatoria de la enajenación de la tecnología, se hace más necesaria. Vamos a considerar dos vías de desarrollo de la autonomía y de la creatividad:

- Desarrollo de métodos de pensamiento independiente
- Desarrollo adecuado del concepto de individuo y de sus expectativas

Cuando analizamos el currículum y las prácticas cotidianas del aula vemos que con mucha frecuencia fomentan sistemas mentales que promueven la docilidad y contribuyen poco a la evolución de pensamiento y el juicio independiente. En general son los docentes quienes cargan con esta culpa. Son autoritarios, no toleran la ambigüedad, exigen docilidad o carecen de la capacidad para brindar elementos que posibiliten el pensamiento creativo en los alumnos.

Uno de los aspectos de la autonomía es la *capacidad para dominar conceptualmente el medio ambiente propio*. Para desarrollar esta capacidad un individuo debe aprender a ver las cosas a través de *una orientación perpetua que le sea propia*. Esto le ayudará a descubrir los principios que gobiernan las relaciones entre lo que él ve y lo que conoce, utilizar los principios aprendidos para explicar, pronosticar, y estructurar problemas a su manera. En otras palabras, el pensamiento productivo y autónomo es un aspecto importante de la autonomía personal.

Todo lo dicho requiere un tipo de aprendizaje diferente del que ahora tenemos. La necesidad de imponer disciplina favorece un estilo didáctico autoritario. En este ambiente se tiene poca tolerancia para lo que Guilford llama el **<<pensamiento divergente>>**. El profesor debe dirigir su atención hacia los principios e ideas que estructuran el pensamiento y propiciar experiencias de aprendizaje que incluyan oportunidades para la investigación, el descubrimiento y la experimentación, desarrollar un método de pensamiento racional para llegar a las respuestas y soluciones, analizar los hechos según las diversas posibilidades, tratar temas comparativamente y desarrollar respuestas alternativas, según las diferentes condiciones posibles,

El otro aspecto del desarrollo de la autonomía y de la individualidad es generar un concepto adecuado acerca de sí mismo y de las expectativas propias. Este análisis abre camino a la necesidad de considerar en el currículo la formación de la imagen propia. En una cultura heterogénea como la nuestra hay que encontrar la manera de diferenciar la instrucción de acuerdo a las características y diferencias de los alumnos para hacer más manejable el problema de "llegar" a todos los estudiantes y a la vez hacer más realizables los objetivos.

3.2.3. Peligros del etnocentrismo en un mundo interdependiente

Para vivir en un mundo de culturas heterogéneas, pluralista, cambiante e interdependiente, es imperativo desarrollar la sensibilidad intercultural, ya sea en relación a otras culturas transnacionales o subculturas dentro de un país. El desarrollo de una sensibilidad cosmopolita exige no sólo contacto emocional con las diferencias culturales, sino también objetividad con respecto a la propia cultural. Un mundo como el actual requiere amplitud de miras, capacidad de comprensión para reconocer los derechos inherentes a otras culturas.

Desarrollar esta sensibilidad cultural implica nuevos esquemas para el currículo: nuevos métodos de enseñanza, medios modernos para combinar la información, experiencias que estimulen sentimientos y oportunidades de contacto e interacción con individuos de diferentes medios culturales.

Estos aprendizajes son los que las nuevas orientaciones educativas conceptualizan como Educación.

Este es el sentido del siguiente texto:

Si se concibe la democracia como un estilo de vida y una idea moral como una forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y la cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad.

donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social.

3.2.4. Reproducción y cambio

La escuela, inmersa en esta tensión dialéctica, debe utilizar el conocimiento, social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *status quo* real asumido como natural. Para Gimeno Sacristán (1992), la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el alumno asimila.

Según los autores de la pedagogía crítica, la discriminación se aloja en los modelos uniformes de trabajo académico. Defender la conveniencia de un currículo común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos no puede suponer imponer la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos. La intervención compensatoria debe arrojarse en un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias cognitivas, afectivas y sociales. *"Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico por el profesional docente"*.

La escuela en la sociedad contemporánea ha perdido el papel hegemónico en la transmisión de la información. Los medios de comunicación de masas y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su medio de desarrollo van creando, de modo sutil e imperceptible, arraigadas concepciones ideológicas que utilizan para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. Generalmente las experiencias son acriticas e irreflexivas. *"Solamente la escuela puede cumplir la función de la reflexión racional y del contraste crítico de pareceres y propuestas"*.

Resumiendo, el maestro debe comenzar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que los grupos de alumnos interpretan la realidad y deciden su práctica, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta de análisis para facilitar que cada alumno cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones, intereses, y actitudes, así como las pautas de conducta inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales.

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación pueda asemejarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. (Berstein, 1987: 47)

La reconstrucción de las preconcepciones acriticas capacita al alumno para el aprendizaje permanente, le ayuda al individuo a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentra condicionada por el contexto y por tanto requieren ser contrastados.

Para Gimeno Sacristán (1992) la función educativa de la escuela está, más que en transmitir información, en organizar la información recibida, generalmente fragmentada, y en la reconstrucción de las preconcepciones formadas por la presión reproductora del contexto social. Todo ello requiere un tipo de experiencias de aprendizaje, de intercambio y de actuación que conduzcan a esos nuevos modos de pensar y hacer.

3.3. NUEVOS IMPERATIVOS PARA LA EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULO

En los apartados anteriores hemos analizado las nuevas funciones de la escuela para que esta pueda ofrecer una educación acorde a las necesidades actuales del hombre y la sociedad. Concluimos este marco teórico reflexionando acerca de cómo esta situación impacta en el currículum.

Los cambios sociales provocados por la tecnología son de una significación muy profunda para la educación creando nuevas condiciones y obligaciones a la misma. Para los educadores implica la revisión y puesta al día de los programas de enseñanza con el fin de dejar paso a estas nuevas ideas portadoras de necesidades futuras. Los interrogantes para un maestro ante esta situación son los siguientes:

¿Qué cambios se requieren en la organización y selección del currículum con el fin de que la educación que reciben nuestros alumnos les capacite para actuar eficazmente en la sociedad dentro de unos años?

Los autores de la prospectiva de la educación señalan como más relevantes los siguientes:

- **Considerar el campo de las ciencias de un modo global**

De aquí la necesidad de instituir estudios interdisciplinarios y practicar el enfoque transdisciplinario. Esto implica ofrecer una imagen global de los conocimientos que se van a adquirir, de tal forma que reflejen la imagen de unidad propia de un mundo vivo. El Segundo Plan de la UNESCO (1984-1989) afirma:

Cambios muy profundos acaban de modificar el mapa del universo científico y las relaciones recíprocas entre las ciencias (...). Se puede decir que actualmente se constituye una nueva configuración de los saberes, en la que los campos con futuro parecen ser la biología, la informática, la teoría de sistemas, las ciencias de la comunicación y de la información. Esta revolución tiende, incluso, a disolver, hasta cierto punto al menos, las fronteras instituidas entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales y humanas.

Este imperativo parte del principio de que la visión eficaz de los problemas sociales requiere una integración de realidades e ideas provenientes de muchos campos. Los asuntos humanos y sociales importantes no pueden ser percibidos adecuadamente mediante un modo de pensar especializado. La educación ha de cultivar formas de pensamiento que sean más apropiadas para tratar problemas interdependientes. La visión integral restablece la unidad y una relación significativa entre el hombre y su mundo.

- **Ampliar el medio que ha de entenderse y la cultura que ha de transmitirse**

Es necesario establecer una comunicación intercultural como base para construir una comunidad universal. Este conocimiento debe favorecer una comprensión y una apreciación más justa de otras culturas inculcando valores favorables a la paz y la solidaridad capaces de suscitar una voluntad de compromiso para mejorar las relaciones internacionales.

- **Instaurar un clima favorable al auge de la ciencia y la tecnología**

Se deben impartir más conocimientos científicos sobre los problemas del entorno con el fin de suscitar actitudes de aprecio y de respeto hacia el medio natural y a su vez hacer uso en la educación, de los avances utilizando las nuevas técnicas y medios de comunicación de masas.

- **Preparar para la formación permanente**

Hay que dar un giro a los métodos educativos, atendiendo al desarrollo de ensayos de trabajo independiente o en equipo y al entrenamiento para la utilización de fuentes de información.

El progreso científico ha dado origen a una gran explosión de información a la cual tiene que hacer frente la educación. El problema que se presenta es cómo hacer para evitar que el alumno se vea sumergido en la masa de informaciones cada vez más complejas. A este respecto el Grupo de Reflexión afirma:

La enseñanza fundada en la memorización de los hechos desaparecerá y se hará hincapié en el desarrollo de las competencias necesarias para manejar un volumen muy creciente de informaciones de forma lógica y pluridisciplinar. Los alumnos deberán aprender a elegir y a explotar la información.

- **Desarrollar una toma de conciencia y un sentido de responsabilidad**

Se debe promover la participación activa de todos en la solución de los problemas de la sociedad moderna.

- **Preparar mentes que puedan encarar los problemas de vida en un mundo rápidamente cambiante**

Hay que estimular la creatividad del pensamiento, lograr la capacidad para tratar las ambigüedades e incertidumbres del futuro en lugar de las certezas. Los fenómenos sociales no se pueden explicar reduciéndolos a las fuentes de donde provienen. Por ejemplo, con referencia a los fenómenos pasados, hay que pensar en términos de causas y consecuencias múltiples. Esto nos lleva a un uso más frecuente de los métodos de investigación y hallazgo.

- **Proporcionar orientación en cuanto a valores**

Se han descuidado las formas de pensamiento que nos lleva a tratar realidades culturales, convicciones y valores. El pensamiento reflexivo tiende a ser agotado en los

medios y no se aplica a los fines. Como resultado, la mente humana se encuentra atrapada por hábitos y métodos de pensamiento propensos a ignorar los problemas más amenazantes y cruciales de la humanidad. Debemos enriquecer los programas y dedicar tiempo a la reflexión sobre los valores y la cultura.

En este momento las expectativas de la sociedad descansan en la educación.

Si muchos de nuestros científicos olvidan por qué hacen las cosas y ponen todo su interés en cómo hacerlas, si piensan demasiado en los medios y poco en los fines, es porque la educación que recibieron en nuestras escuelas y colegios falló al esclarecer la conexión entre su saber científico y los propósitos más amplios de la vida. (Meyer, 1957)

- **Fomentar el pensamiento común acerca de valores privados y colectivos**

Como las personas dependemos cada vez más: unas de otras, hay que emplear nuevos procedimientos y técnicas para trabajar juntas. Hay que insistir sobre métodos de debate y trabajo en equipo, cultivar las habilidades necesarias e inculcar el tipo de autodisciplina que requiere el pensamiento creativo en una empresa de grupo.

- **Investigar la estructura de la mente humana**

Hay que conocer los sentimientos y valores a través de los cuales piensan y actúan las personas con diferente orientación. Esto implica una nueva perspectiva de las relaciones del individuo con los demás, es el modo de desarrollar una sensibilidad más universal con técnicas que pueden producir **consenso a partir del desacuerdo y propósitos comunes a partir del conflicto de valores**. En este sentido Taba afirma:

Sólo a medida que los hombres aprenden a evadirse de sus propias y estrechas perspectivas personales y etnocéntricas y comienzan a crear y a utilizar nuevas técnicas destinadas a modificar o a detener estos prejuicios en sí y en los otros, pueden ellos empezar a abordar los conflictos interpersonales y sociales con un mínimo de esfuerzo y labor". (Taba: 107)

En el aprendizaje de estos valores básicos descansa la teoría y la práctica de la educación en una cultura democrática, cumpliendo así una de las funciones básicas de la escuela: *"La educación necesita cultivar un compromiso consciente con los valores de la democracia y un sentido de los objetivos personales y colectivos que brinden un significado nuevo al esfuerzo y los logros individuales"* (Taba:70)

3.3.1 Nuevos enfoques en la práctica.

Nos desviamos de los esfuerzos por saber más sobre pocas cosas, para adoptar un enfoque sistémico en el cual nos interesamos ante todo por una aprehensión global, los debates sobre el currículum se centran cada vez más sobre los objetivos. *«La sugerencia que tengo que hacerles es que la ciencia debería ser enseñada en todos los grados, del más bajo al más elevado, de una manera humanista» (Ehison, 1974).*

En síntesis los educadores deben asumir la necesidad de:

- Establecer un vínculo entre la ciencia y los valores espirituales y humanistas.
- Desarrollar el espíritu crítico de los alumnos con el fin de ponerlos en condiciones de aportar apreciaciones más objetivas sobre la ciencia
- Discernir las consecuencias de una nueva tecnología

3.3.2. Ciencia, tecnología y enseñanza

La experiencia demuestra que por sí sola la especialización no confiere al individuo la movilidad social y profesional que necesita para hacer frente a las condiciones de la vida contemporánea. *¿Cuál es por tanto el núcleo de conocimientos indispensables para los especialistas de hoy?* Sintetizando podemos decir que la enseñanza debe tender a:

- Ampliar los conocimientos generales enseñados con el fin de que se puedan adaptar a las exigencias sociales cada día más variadas y continúen con la formación permanente.
- Formar miembros de la sociedad polivalentes y altamente cualificados que se adapten y altamente cualificados que se adapten al cambio y contribuyan a la mejora del orden existente.
- Dejar un lugar fundamental a las disciplinas científicas básicas.
- Organizar los conocimientos cada vez más numerosos de manera que se facilite su renovación y profundización.
- Preparar un entorno pedagógico cualitativamente nuevo, incluyendo equipos, métodos y medios tecnológicos renovados que puedan ser utilizados tanto durante el curso como después.
- Formar miembros de la sociedad polivalentes y altamente cualificados que se adapten al cambio y contribuyan a la mejora del orden existente.
- Dejar un lugar fundamental a las disciplinas científicas básicas
- Determinar normas de enseñanza elevadas: ampliando y profundizando los conocimientos que se transmiten.
- Organizar los conocimientos cada vez más numerosos de manera que se facilite su renovación y profundización.
- Inculcar al estudiante conocimientos básicos que reflejen el estado de la ciencia contemporánea.
- Dotar a los alumnos de métodos de razonamiento necesarios para una actividad práctica productiva y le permitan acceder sin dificultades a las novedades de la ciencia y la tecnología.
- Combinar con buen juicio las ciencias clásicas y las disciplinas modernas.
- Unir la formación especializada y científica con la social, humanista y cultural del individuo.
- Preparar un entorno pedagógico cualitativamente nuevo, incluyendo equipos métodos y medios tecnológicos renovados que puedan ser utilizados tanto durante el curso como después.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Torsten, H. (1990). "Problemas contemporáneos de la educación". *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid. Narcea. Págs. 40-45.

- Kaufman, R. (1990). "Determinación de necesidades educativas". *Planificación de sistemas educativos*. México. Trillas. Págs. 41-67.
- Rassekh, S. "Las reformas de la educación y el desafío del mañana". *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid. Narcea. Págs. 61-65.
- Taba, H. (1974). "Elaboración de currículo". Buenos Aires. Troquel. Págs. 53-107.
- Zabalza, M.A. (1991). "Diseño y desarrollo curricular". Madrid. Narcea. Págs. 62-88.



PDHD Módulo III

Desarrollo Personal para el Rediseño de la Práctica Docente

Evaluación del Nivel de Satisfacción ante la Práctica Docente

Rafael Echeverría y Alicia Pizarro
Newfield Consulting
México, 1997

©Derechos reservados
CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Instrucciones:

Este instrumento tiene el propósito de apoyar tu trabajo de rediseño a través de la evaluación de tu nivel de satisfacción en relación con algunos aspectos de tu práctica docente. Esperamos que con sus resultados puedas decidir cuáles áreas serán objeto de cambio en tu práctica. Es posible que para responderlo requieras retomar algunas de las distinciones trabajadas en la Etapa I del Programa; hazlo cada vez que lo sientas necesario. Finalmente, te aclaramos que este instrumento no será hecho público; su uso es personal y confidencial. Dejamos en tus manos la decisión de compartirlo o no.

A continuación te enumeramos una serie de aspectos del proceso educativo, de la relación profesor-alumno y de tu desempeño como profesor. Te pedimos que en cada uno de ellos:

1) Juzgues tu nivel de satisfacción expresándolo en la siguiente escala:

1. Satisfactorio
2. Medianamente satisfactorio
3. Insatisfactorio

2) Articules una breve fundamentación de cada juicio respondiendo a la pregunta ¿por qué?

3) Al finalizar, señala con SI aquellos aspectos de los que te harás cargo en tu rediseño y con un NO aquellos que postergas para futuras experiencias de cambio.

Nivel de	Selección	¿Porqué?
----------	-----------	----------

JUANA MARIA RODRIGUEZ LIMON

Dominio	satisfacción 1 2 3	SÍ NO	Fundamentación de los juicios
El proceso educativo			
1) Carácter conversacional de mi clase	1	SI	si el alumno se presta al intercambio de ideas
2) Presencia de la reflexión en mi práctica	1	SI	Denuncia al tema
3) Riqueza de las interacciones en mi clase	1	NO	insistir en la interacción
4) Diversidad de las acciones que los alumnos realizan en clase	2	SI	leer, investiga lluvia de ideas
5) Énfasis de mi clase en desempeños y no en contenidos.	1	NO	No ya q' esta basada en contenidos históricos
6) Mis alumnos aprenden competencias que les permiten desempeños efectivos.	2	NO	Falta de Motivación
7) Los aprendizajes que logran mis alumnos se vinculan con la vida	2	SI	si con la vida pasada y futura
8) Los aprendizajes que logran mis alumnos se vinculan con el mundo del trabajo	2	SI	ya q' observa la diferencia q' han surgido con las generaciones
Relación profesor-alumno			
9) Nivel de confianza en la relación con mis alumnos.	2	SI	si ya q' se le da al estudiante la oportunidad de participar
10) Nivel de respeto mutuo en mi relación con los alumnos.	2	SI	si se da el respeto Profesor Alumno
11) Mi escucha de los alumnos en mi clase.	2	SI	Se tiene q' dar para el desarrollo
12) Presencia del enfoque múltiple en mi clase.	1	SI	son básicas en materia
13) Equilibrio entre proposición e indagación en mi clase.	1	SI	q' el alumno busque información
El desempeño del profesor			
14) Nivel de reflexión sobre mi práctica docente.	1	SI	si ya q' es básica para la materia
15) Calidad de los resultados de mis aprendizajes.	1	SI	Favorecen el proceso de aprendizaje
16) Mi disposición para aprender.	1	SI	Estoy actualizando
17) Apertura a relacionarme con mis colegas. (vida académica)	1	SI	si para llevar un buen seguimiento con los planes de estudio
18) Forma como mi corporalidad me acompaña en mis acciones pedagógicas	1	SI	Es importante ya q' de esto depende la atención del alumno para el aprendizaje

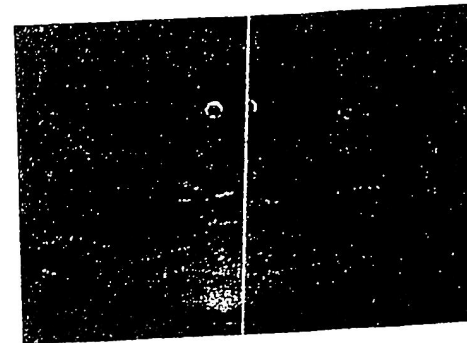
CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

© Derechos reservados 1997

Este es un trabajo de autoría no publicado protegido por las leyes de derechos de propiedad de los Estados Unidos Mexicanos. No puede ser reproducido, copiado, publicado o prestado a otras personas o entidades sin el permiso explícito por escrito del CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.

Home Rediseño

Pauta para el Rediseño de la Práctica Docente



PDHD Módulo III

Desarrollo Personal para el Rediseño de la Práctica Docente

Rafael Echeverría y Alicia Pizarro
Newfield Consulting
México, 1997

©Derechos reservados
CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

A. Lo que esta pauta quiere ser:

Esperamos que en esta pauta encuentres:

- Una forma de iniciar la reflexión del diseño.
- Un puente entre la Etapa I de carácter genérico, y esta Etapa II, más concreta y vinculada con la acción del aula.
- Una introducción que tiene que ser profundizada, ampliada y expandida por la reflexión de cada profesor.
- Un conjunto de preguntas orientadoras del rediseño a ser reformuladas de acuerdo con la disciplina, la materia específica y la experiencia del profesor.

B. Lo que esta pauta no es:

No esperes encontrar:

- Una receta que te señale un proceso que conduzca a un solo resultado.
- Un manual exhaustivo que guíe paso a paso tu acción de diseño o rediseño.
- Una forma de profundizar en los tópicos del curso.

C. Para recordar y considerar antes de empezar con el rediseño:

Te recomendamos tener presente:

- Estas creando algo que no existe, cuyos resultados no dependen sólo de ti sino del conjunto de actores involucrados en el sistema que una clase es. Como profesor tu diseño no es planificación, es diseño estratégico. Por ello es necesaria tu flexibilidad tanto durante el diseño como en la ejecución de lo diseñado. Prepárate para lo impredecible. Dispónete a lo inesperado. Toma tiempo para la exploración, para la búsqueda de diferentes posibilidades y una vez decidido un curso de acción, no te aferres a él, está siempre dispuesto a soltarlo si juzgas que no es adecuado.
- El diseño no termina con el producto que presentarás : una propuesta para desarrollar en el semestre siguiente un curso rediseñado. Esperamos que desarrolles la competencia para diseñar y rediseñar de manera permanente tu práctica docente. Por lo tanto, concibe ese producto como la primera versión, no definitiva, de la nueva forma de entregar tu clase.

La tarea de diseñar la práctica docente es individual, hacerlo es tu responsabilidad, sin embargo, no olvides que cuentas con diversos "espacios conversacionales" para compartir ideas, pedir y dar retroalimentación, buscar alternativas. Está tu grupo de estudio, tu facilitador, tus colegas de la misma disciplina o materia, con ellos puedes constituir algunos de esos espacios. No desperdices la oportunidad de conversar con ellos sobre tu trabajo. Hacerlo incrementará la calidad de sus resultados y te permitirá hacerte cargo a tiempo de las dificultades.

D. Estructura de esta pauta de diseño:

Tal como ya lo hemos definido, en la conversación del diseño vemos tres momentos de reflexión distintos. Cada uno aporta elementos diferentes y complementarios al diseño. Cada uno permite avanzar en el proceso de definición de las acciones concretas que darán como resultado una práctica docente diferente. Son los siguientes:

Algunas preguntas claves:

- ¿Qué hace falta?
- ¿Qué está siendo insuficiente?
- ¿Qué me inquieta?
- ¿Qué no está funcionando?
- ¿Qué quiero cambiar?
- ¿Hacia dónde quiero cambiar?

Aportes al diseño:

- Juicios de insatisfacción
- Áreas que serán objeto del cambio
- Posibilidades de intervención (modificación de acciones)

2. Segundo momento: definición de productos...

Algunas preguntas claves:

- ¿Qué nuevos resultados quiero lograr?
- ¿Cuáles son las nuevas condiciones de satisfacción?
- ¿Qué nuevos aprendizajes quiero desarrollar en mis alumnos?
- ¿Qué nuevos comportamientos quiero generar para ellos y para mi mismo?

- ¿Cuáles nuevas acciones concretas serán capaces de hacer?

Aportes al diseño:

- Objetivos de aprendizaje
- Metas
- Perfiles: del profesor, del alumno, del grupo, de la clase.

3.- Tercer momento: definición de procesos ...

Algunas preguntas claves:

- ¿Cómo voy / vamos a lograr esos resultados?
- ¿Cuáles son las nuevas acciones que debo / debemos realizar para alcanzarlos?
- ¿Cuáles acciones debo / debemos dejar de hacer para llegar a los objetivos y las metas planteadas?
- ¿Cuáles métodos, técnicas, procedimientos me pueden ayudar?
- ¿Cómo los distribuyo en el tiempo?
- ¿Qué fases o etapas puedo definir para hacerlo?

Aportes al diseño:

- Selección de una estrategia de acción pedagógica (énfasis metodológicos)
- Definición de actividades tanto del profesor como de los alumnos
- Programaciones que indiquen el flujo del proceso

A continuación los veremos en detalle cada uno, en algunos casos te sugeriremos ejercicios, en otros sólo aportaremos un conjunto de preguntas claves que esperamos orienten y estimulen tu reflexión. Al final serás tú quien decida cuánta transformación incluir, cómo aplicarla y cómo registrarla en un formato final de programación. Todo ello está sujeto a las características de cada materia, que sólo tú conoces, y a las normas definidas por los departamentos académicos.

En este primer momento lo que queremos es que reflexiones sobre tu práctica docente identificando ÁREAS CONCRETAS de insatisfacción de acuerdo con todo lo trabajado antes en el programa del Módulo III. Algo de esto hicimos en el Taller III, ahora te pedimos que lo repitas pero concentrándote en tu clase, en tu materia. Para ello te sugerimos dos procesos.

Tener presente, cercano, durante todo el trabajo de rediseño, las dos fuentes que marcan la dirección hacia la que esperamos que conduzcas tu clase: por un lado, la **Misión** y dentro de ella las **Habilidades Actitudes y Valores** seleccionados por el Módulo III, y por otro, la **opción pedagógica** escogida como base de nuestra propuesta. Sobre ellas pregúntate :

- ¿Cómo influyen tu práctica docente?

- ¿Cuáles son sus planteamientos fundamentales?
- ¿Cómo pueden orientar tu rediseño?

Evaluar tu práctica actual, permitiendo y propiciando que la juzgues en sus diferentes componentes. Al juzgarla se hará posible que declares los quiebres correspondientes, que observes tus "insatisfacciones". Ellos te conducirán a observar lo que quieres cambiar. Es posible que declares más insatisfacciones de las que te puedes hacer cargo en esta primera experiencia de diseño, por ello el paso siguiente es seleccionar, jerarquizando, aquellos aspectos que serán, ahora, objeto de transformación. Los criterios de selección pueden variar de acuerdo con tu situación particular: relevancia por su impacto en el aprendizaje, mayor posibilidad de éxito, recursos disponibles, competencias presentes, entre otros.

Para facilitar este proceso de evaluación te incluimos anexo a esta pauta un instrumento titulado "*Evaluación del Nivel de Satisfacción ante la Práctica Docente*", en el que aparecen tres dominios de acciones a ser evaluadas. Estos dominios son:

- Aprendizaje autónomo
- Comunicación efectiva
- Trabajo en equipo
- Resolución de problemas / toma de decisiones.
- Carácter conversacional
 - Reflexivo
 - Interactivo
 - Diverso metodológicamente para superar la instrucción como única vía de enseñanza.
- Centrado en desempeños y no en contenidos
 - Generador de competencias que permiten desempeños "reales"
 - Aprendizajes vinculados con la vida
 - Vinculado con el mundo del trabajo
- Relación profesor-alumno, basada en ...
 - Confianza
 - Respeto mutuo
 - Dignidad de alumnos y maestro
 - Escucha mutua
 - Enfoque múltiple
 - Equilibrio entre proposición e indagación
 - Consideración de la coherencia entre cuerpo, lenguaje y emoción
 - El modelaje de una forma diferente de convivencia humana
- Su ser reflexivo
- Su ser aprendiz
- Su apertura a la relación con otros: vida académica

En cada uno de ellos te pedimos que evalúes tu práctica docente actual, clasificando tu nivel de satisfacción y luego en aquellos casos en los que la insatisfacción esté presente te pedimos que particularmente describas tu declaración de quiebre.

Una vez hecho esto, debes seleccionar aquellos aspectos que serán cambiados a través de nuevas acciones en tu práctica rediseñada. Elabora una lista con ellos, jerarquizándolos en orden de importancia, utilizando los criterios que tu mismo establezcas.

II. SEGUNDO MOMENTO : ... definiendo nuevos resultados para mi práctica docente...

Introducción:

En este segundo momento te invitamos a que te plantees los resultados que esperas obtener en cada una de las áreas de insatisfacción declaradas antes. Se trata de establecer con nitidez las nuevas condiciones de satisfacción, que es lo mismo que preguntarse ¿qué me hará sentir satisfecho en el área XX una vez finalizada la ejecución?

Hay muchas formas de expresar y presentar los resultados esperados, hemos escogido tres que pensamos recogen las posibilidades que un rediseño pedagógico plantea. Ellos son los *objetivos de aprendizaje*, las *metas* y los *perfiles*. Cada uno tiene un nivel de especificidad diferente y se refiere a resultados distintos del proceso educativo. No son los únicos y nuevamente insistimos en la libertad que tienes, dada tu experiencia y tu experticia docente, para seleccionar la forma más adecuada a tus propósitos.

A continuación te proponemos tres procesos que te conducen a formular los resultados en cada una de esas tres formas seleccionadas...

1. Planteamiento de nuevos objetivos de aprendizaje:

Tomando la lista jerarquizada de aspectos por transformar en la práctica docente, pregúntate cuáles de ellos pueden ser transformados en "objetivos de aprendizaje". No todos pueden serlo, no todos se refieren a aprendizajes deseados en los alumnos. Escoge sólo aquellos que lo permiten.

Una vez escogidos, te darás cuenta que tal vez puedas agrupar algunos de ellos y englobar varios en un sólo objetivo. Tal vez puedas clasificar tus objetivos en generales y específicos. Tal vez encuentres una manera de clasificarlos que los haga coherentes con los objetivos ya definidos para tu materia. Lo más importante es no olvidar que todas esas decisiones están en tus manos, ellas dependen de las características de tu disciplina y de lo que tú quieras lograr en clase.

Luego redacta los nuevos objetivos de aprendizaje cuidando que expresen con claridad el nuevo comportamiento que se espera desarrollen los alumnos, la acción o las acciones concretas que serán capaces de realizar a partir del aprendizaje. Cuida también que esos objetivos contengan las condiciones de satisfacción que juzgues necesarias para garantizar el resultado que esperas.

2. Planteamiento de metas:

Dado que no todo lo que quieres transformar (sobre lo que declaraste quiebre y jerarquizaste como área de insatisfacción) puede ser expresado en términos de objetivos de aprendizaje, observa si de los aspectos que te quedan puedes plantear metas. Una meta sintetiza un resultado utilizando mediciones numéricas, por ejemplo, una meta puede ser incrementar en

Te recomendamos clasificar y ordenar tus metas por áreas de desempeño. Por ejemplo agrupas las metas que tengan que ver con tu trabajo como docente, las que tengan que ver con el desempeño de los alumnos, las relacionadas con la aplicación de nuevas estrategias metodológicas. Cuida que en su redacción se exprese claramente el resultado que buscas. Recuerda que ellas te permitirán evaluar tus resultados al finalizar la ejecución.

3. Planteamiento de perfiles:

Los perfiles nos permiten referirnos a conjuntos de resultados, nos aportan una visión general de lo que queremos lograr en un aspecto determinado. Su carácter general los hace más difícilmente evaluables que los objetivos o las metas, sin embargo son útiles para dibujar una perspectiva global de lo que queremos alcanzar.

Para hacerlos es válido preguntarse:

a) Para un perfil de alumno:

- ¿Cómo es el alumno que egresará de mi curso?
- ¿Cuáles serán sus competencias?
- ¿Cuáles serán sus habilidades, actitudes y valores?
- ¿Cómo se relacionará con el mundo a partir de mi curso?

b) Para un perfil del profesor:

- ¿Cómo es el profesor que quiero ser en mi curso?
- ¿Cuáles son sus competencias?
- ¿Cuál es su emocionalidad?
- ¿Cómo se relaciona con sus alumnos y con sus colegas?
- ¿Cómo se relaciona con su labor? etc...

c) Para un perfil del grupo:

- ¿Cómo quiero que se desarrolle el grupo que conforman los alumnos de mi clase?
- ¿Cómo interactuarán entre sí?
- ¿Cuál es la emocionalidad que estará presente en ellos?
- ¿Qué tipo de conversaciones sostendrán? etc...

d) Para un perfil de mi clase:

- ¿Cómo será mi clase rediseñada?
- ¿Cuáles serán sus fases o sus etapas recurrentes?
- ¿Cómo será su vinculación con el mundo real?
- ¿Qué tan abierta o cerrada estará a nuevas propuestas en la disciplina que corresponda?
- ¿Qué rol juegan en ella los distintos actores que participan: yo mismo como docente, mis alumnos, otros posibles?
- ¿Qué tan trascendente será para mis alumnos en su vida? etc...

III. TERCER MOMENTO: ... creando una nueva forma de hacer mi práctica docente...

Introducción:

... cómo se lograrán los resultados

expresados antes?, cómo se alcanzarán los objetivos, las metas y los perfiles planteados.

Para hacerlo tu experiencia docente es al mismo tiempo la base principal y tu principal enemigo. Ella te aportará repertorios de actividades diversas y además te permitirá intuir los caminos más ajustados a los resultados que esperas. Ella también puede actuar como fuerza conservadora obstaculizando el cambio cuando tiendes a hacer lo que habitualmente haces. Una de las formas de contrarrestar el efecto conservador de la habitualidad es el someter nuestros diseños al juicio de los "otros", que pueden ser profesores de la misma o de distintas materias, de los jefes de departamento, de expertos en la disciplina, de ex alumnos, entre otros. También sirve el dejar reposar los diseños y ser uno mismo juez distinto, por evaluar en un momento distinto, sus planteamientos.

Entramos además en un terreno en el que las características específicas de la materia a rediseñar determina fuertemente el diseño. Si bien hay líneas metodológicas gruesas que son comunes a cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje, derivadas de la opción pedagógica y de la misión de la institución, la definición de actividades, tareas y acciones concretas dependerá de la naturaleza del aprendizaje. Hay entonces un amplio rango de diversidad en este aspecto y los estándares de rediseño serán establecidos por cada grupo de profesores de una misma rama o disciplina.

Tal como lo hicimos antes, a continuación te proponemos es una secuencia de tres procesos que juzgamos te conducirán a definir ese cómo lograr los resultados que desees, son los siguientes:

1. Selección de una estrategia de acción pedagógica (énfasis metodológicos):

A partir de lo que se plantea en la opción pedagógica estudiada y en la Misión, escoge y define un conjunto de líneas gruesas de carácter metodológico que orientarán el diseño de actividades concretas. Redáctalas una a una, en una oración o un párrafo breve. Compártelas con tus compañeros para verificar su nitidez y su utilidad como guía.

Ejemplos de estas líneas metodológicas son:

- Reducir la instrucción en clase incrementando la participación de los alumnos.
- Fomentar la constitución de equipos variables para aumentar la integración de todos los alumnos.
- Modelar una forma de convivencia en el aula basada en el respeto y la confianza.

2. Definición de actividades tanto del profesor como de los alumnos:

El paso siguiente después de tener las líneas metodológicas, es definir las acciones que tanto el maestro como los alumnos realizarán en clase. Ellas permitirán alcanzar los resultados que se esperan de la práctica docente. En esta fase sólo les pedimos que las seleccionen, posteriormente les indicaremos que las ordenen en el tiempo del semestre.

Esta selección puede parecer una tarea difícil dado el amplísimo universo de actividades posibles. En función de hacer ese proceso más sencillo y efectivo pensamos que es conveniente ordenar ese conjunto de acciones posibles en "familias" que denominamos categorías. En cada una de ellas puedes inventar actividades diferentes y hacer una combinatoria particular tanto de categorías como de acciones para dar a tu clase el perfil que desees.

Presentaremos una primera tipología de estas acciones, con un total de siete categorías que presentamos sin una secuencia determinada ni con una jerarquización específica. Esta

tipología no es la única posible, así como no se encuentra jerarquizada ni por importancia ni por secuencia temporal. Como profesor puedes encontrar que hace falta una categoría que no aparece en ella, o sustituir alguna por otra que hace más sentido. Te pedimos que te sientas en libertad de reconstruirla y adaptarla a los requerimientos de tu proceso de rediseño.

ACTIVIDADES DE LA CLASE	
CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN
1) Instrucción	El alumno atiende al profesor que le entrega distinciones a través de la explicación y el desarrollo de interpretaciones sobre los fenómenos.
2) Desempeños prácticos	El alumno se ejercita, va al laboratorio, hace experimentos, como una forma protegida de desempeñar las competencias aprendidas
3) Investigación en fuentes biblio gráficas y documentales. Indagación a través de Internet	El alumno va a los libros, a los museos, al computador en búsqueda de información. Puede ser autónoma o dirigida por el profesor.
4) Excursiones / incursiones en el mundo real	El alumno hace visitas a los escenarios reales en los que lo que aprende será aplicado: empresas, plantas, organizaciones. Hace entrevistas, trabajos de campo.
5) Presentaciones / ensayos	El alumno expone de forma oral o escrita sus propios puntos de vista e interpretaciones, los resultados de su aprendizaje, piensa por sí mismo y lo muestra.
6) Desarrollo de la vida interna del grupo	El alumno participa en dinámicas de crecimiento personal y grupal, aprende a observarse y a interactuar socialmente.
7) Evaluación	El alumno muestra su desempeño para ser juzgado en su aprendizaje, por sí mismo, por el profesor, por sus compañeros, por la institución.
etc., etc.,	

Te invitamos a que tomes cada uno de los nuevos objetivos de aprendizaje planteados en el segundo momento y que para cada una de las categorías descritas señales acciones posibles de los alumnos que conduzcan a su logro al final del semestre. Hazlo como una "lluvia de ideas", sin clasificar aún esas acciones.

Verifica si esas acciones te conducen a alcanzar las metas planteadas, es posible que no te basten las acciones de los alumnos en clase, en ese caso crea tu mismo la categoría de acciones que requieras y si lo estimas necesario ve más allá de las actividades del aula. Por ejemplo : las conversaciones en el cubículo o las reuniones en el departamento. Escribe en ellas las acciones que te garanticen lograr las metas.

Constata si ese conjunto de acciones te llevarán a lograr con tus alumnos, con tu grupo, con tu clase y con tu propio desempeño, los perfiles que dibujaste como esperados. Añade las

acciones que juzgues necesarias para alcanzarlos.

3. Definición del flujo del proceso:

Ante ese conjunto extenso de acciones posibles tanto de los alumnos como del profesor, te recomendamos que empieces a ordenarlas en el tiempo que tienes para tu curso, el semestre, los lapsos, las horas, de manera que sean congruentes con el desarrollo de los contenidos propios de tu materia. Se trata de definir pasos, fases, etapas, distribuidos en el tiempo disponible de manera de generar un flujo pedagógico adaptado al grupo y a la disciplina particular.

Para hacerlo te sugerimos generar un formato de rediseño que te permita registrar, clase por clase, los nuevos objetivos, las nuevas metodologías y formas de entrega, las nuevas acciones por incorporar. Ese registro te permitirá evaluar luego el resultado.

CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

© Derechos reservados 1997

Este es un trabajo de autoría no publicado protegido por las leyes de derechos de propiedad de los Estados Unidos Mexicanos. No puede ser reproducido, copiado, publicado o prestado a otras personas o entidades sin el permiso explícito por escrito del CENTRO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA.



Home Rediseño

Este documento contiene los siguientes accesos directos:

Texto del acceso directo	Dirección Internet
<sin texto>	



El sistema universitario del Estado Mexicano, según el dictamen de las deficiencias de una estructura que forma parte integrante del sistema dependiente del gobierno.

En el año de 1928, siendo presidente de México, don Emilio Portes Gil, se creó la Universidad Nacional de México, la cual se estableció en un edificio de la época política federal para todos las instituciones de educación superior.

En el Estado de Tamaulipas la Universidad tiene su sede en las Facultades de Derecho, Medicina, Odontología y Enfermería establecidas en el puerto de Tampico y se administran directamente por la Asociación Civil "Educación Profesional de Tamaulipas".

El 14 de Noviembre de 1960 por decreto se declaran Escuelas Oficiales de Tamaulipas y en diciembre de 1960, se promulga el decreto 156 que promueve a la Universidad un carácter con los de otras escuelas y profesionales.

En el año de 1961 se le otorga la autonomía a la Universidad por el decreto 143, el cual promueve a la Universidad un carácter con los de otras escuelas y profesionales.

A partir de ese momento, la Universidad Autónoma de Tamaulipas es una institución profesional.

El carácter de la Universidad profesional se promueve a través de la creación de las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería.

El carácter de la Universidad profesional se promueve a través de la creación de las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería.

El carácter de la Universidad profesional se promueve a través de la creación de las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería.

El carácter de la Universidad profesional se promueve a través de la creación de las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería.