

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22A QUERÉTARO**

**MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**



**Abril de 2006**

## INDICE

1. Presentación General	4
2. Justificación del programa	5
2.1 Situación de preparación académica de los profesores de nivel básico en el estado de Querétaro	5
2.2 Oferta de Maestrías en Educación en la zona de influencia	8
2.3 Necesidad de fortalecer y mejorar la oferta educativa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) a través de la Maestría en Intervención Pedagógica	11
2.4 Mejoramiento de la práctica educativa a través de la investigación para la intervención	13
2.5 Propiciar el desarrollo profesional de los profesores	14
2.6 Conocimiento y problemática de los planes de estudio	14
2.7 Marco jurídico	15
2.7.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	15
2.7.2 Ley General de Educación	15
2.7.3 Ley Estatal de Educación	17
2.7.4 Ley para la Coordinación de la Educación Superior	18
2.7.5 Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional	19
2.7.6 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción	20
2.7.7 Programa Nacional de Educación 2001- 2006	21
3. Fundamentación del programa	24
3.1 Concepto de educación	24
3.2 Concepto de pedagogía	27
3.3 Concepto de intervención	34
4. Estructura del mapa curricular	35
4.1 Caracterización de las líneas formativas	38
4.2 Propósito general	45
4.3 Mapa curricular	46

4.4 Programas .....	47
4.5 Bases psicopedagógicas del programa .....	113
4.6 Evaluación curricular .....	117
4.7 Perfil de ingreso .....	119
4.8 Perfil de egreso .....	120
5. Aspectos operativos .....	121
5.1 Criterio de selección de aspirantes .....	121
5.2 Requisitos de permanencia, egreso y obtención del grado.....	121
5.3 Criterios de acreditación, equivalencia y revalidación .....	122
5.4 Duración de los estudios .....	122
5.5 Relación de actividades académicas .....	122
Bibliografía .....	123

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 22A QUERÉTARO**  
**MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

## **1. PRESENTACIÓN GENERAL**

Durante las dos últimas décadas se han impulsado políticas de reforma educativa que han buscado construir las condiciones y los procesos para mejorar la calidad de la educación que imparten las escuelas de educación básica en Querétaro.

Las reformas han estado orientadas a cambiar la concepción tradicional que se ha tenido de la escuela. Ésta, sin embargo, no ha sido constituida como una entidad capaz de dialogar y construir la reforma esperada, en el sentido de obtener mejores y crecientes resultados de aprendizaje para todos los alumnos.

El programa curricular que se propone, busca intervenir de manera singular en el perfil actual de los docentes de educación básica. Es un programa que a partir del análisis, crítica y sistematización de las prácticas docentes cotidianas, introduce procesos de formación de competencias centradas en los procesos organizativos, pedagógicos y didácticos del trabajo docente y la interacción con la comunidad.

La zona en la que presta sus servicios la Unidad 22 A de la UPN se encuentra repartida en todo el estado de Querétaro, ya que se abarcan los 18 municipios por medio de una sede, ubicada en la capital del estado, y tres subsedes: San Juan del Río, Cadereyta y Jalpan, que ofrecen la cobertura total del estado.

Además de lo anterior, la Unidad 22 A cubre las necesidades de varios municipios de los estados colindantes con Querétaro: Guanajuato, México, Hidalgo, San Luis Potosí y Michoacán, así como otros que, debido a la zona de influencia, acuden a dicha unidad en su sede y diferentes subsedes.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

### 2.1. Situación de preparación académica de los profesores de nivel básico en el estado de Querétaro

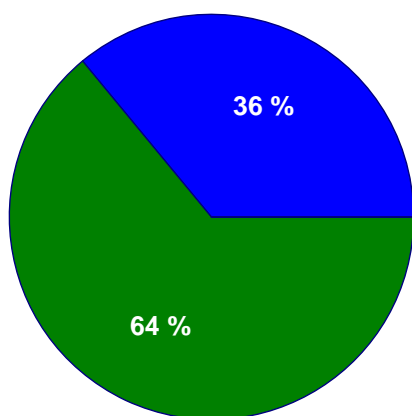
Si queremos una educación de calidad, es necesario tomar en cuenta varios factores. Uno de ellos es, sin lugar a dudas, la preparación académica de los profesores. En el caso de Querétaro, la preparación de los profesores no tiene el nivel que debiera tener. Es cierto que la mayoría cuenta con estudios mayores a la normal básica, es decir, han continuado preparándose; pero, también es cierto que, dicha preparación se ha visto constreñida al nivel de licenciatura pues los estudios de postgrado en el rubro de la educación, como veremos más adelante, no son suficientes y, sobre todo, no están dirigidos a elevar la calidad de la educación básica.

A continuación se presenta una tabla con los diferentes niveles de preparación académica de los profesores de nivel básico en Querétaro. Los datos corresponden al ciclo escolar 2005-2006 y fueron proporcionados por la Unidad de Servicios Educativos Básicos en el Estado de Querétaro (USEBEQ).

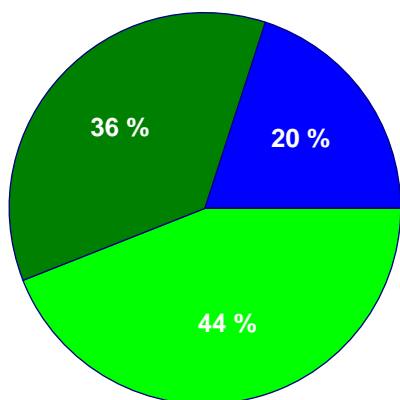
<b>PREPARACIÓN ACADÉMICA</b>	<b>CANTIDAD DE PROFESORES</b>
Primaria incompleta	0
Primaria terminada	1
Secundaria incompleta	1
Secundaria terminada	31
Profesional técnico	218
Bachillerato incompleto	20
Bachillerato terminado	132
Normal preescolar incompleta	17

Normal preescolar terminada	643
Normal primaria incompleta	74
Normal primaria terminada	2, 756
Normal Superior incompleta	214
Normal Superior pasante	991
Normal Superior titulado	1,216
Licenciatura incompleta	265
Licenciatura pasante	1,313
Licenciatura titulado	2,988
Maestría incompleta	196
Maestría graduado	264
Doctorado incompleto	20
Doctorado graduado	18

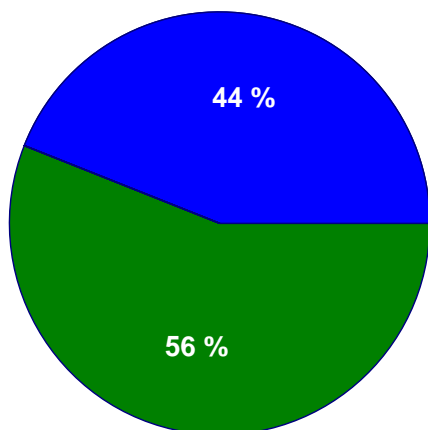
Como podemos observar, de un total de 11, 378 profesores que laboran en nivel básico en el estado de Querétaro, hay 4,204 profesores con título de licenciatura (sumando los 1,216 de Normal Superior titulados, más los 2,988 de licenciatura titulados), que representan el 36% de la demanda actual para cursar estudios de maestría.



Es necesario que también tomemos en cuenta a los 2,304 profesores con carta de pasante en licenciatura (991 de Normal superior pasante, más los 1,311 pasantes de licenciatura), que representan potencialmente el 20% de posibles usuarios o demandantes de estudios de maestría, en un corto plazo. Es decir, el porcentaje de profesores crece hasta un 56%



Más de la mitad del magisterio que se desempeña profesionalmente en nivel básico requiere que en Querétaro exista una maestría que los prepare para mejorar la calidad de su labor profesional, con alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Los beneficiarios directos serán dichos alumnos.



Es necesario también tomar en cuenta la gran demanda educativa que, como se dijo anteriormente, nuestro estado tiene con respecto a los municipios de los estados colindantes. Al respecto, según estadísticas realizadas en el primer trimestre del presente 2006, por el Comité Ejecutivo para la Planeación de la Educación en el Estado de Querétaro (COEPES), casi el 50 % de los estudiantes de nivel medio superior y superior que estudian en Querétaro, vienen de otros estados.

Para cubrir la demanda en el caso de las maestrías en educación, las instituciones que ofrecen dicha preparación no son suficientes y, como veremos a continuación, no están dirigidas a elevar la calidad de la educación básica, pues sus objetivos se centran sobre todo en los niveles medio superior y superior. A continuación un análisis de dichas maestrías.

## **2.2 Oferta de Maestrías en Educación en la zona de influencia**

La ciudad de Querétaro es el centro urbano socio-económico-político más importante del estado homónimo. En los aspectos cultural y educativo es la base para el desarrollo del estado.

A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta su población, especialmente en su capital, se vio incrementada enormemente. Esto fue detonante para su crecimiento y desarrollo económico, y una de las causas por las que diferentes instituciones de nivel superior implementaron en sus ofertas educativas estudios de postgrado.

En el estado hay seis instituciones educativas de nivel superior que ofrecen estudios de maestría en educación. Dichas instituciones son: Universidad Mesoamericana, Universidad Marista de Querétaro, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México, Universidad Autónoma de Querétaro, y Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Estas dos últimas son de sostenimiento público, las demás son de carácter particular.

En total se ofrecen siete maestrías que se exponen en el siguiente cuadro, indicando también el lugar del estado en que se oferta, el tipo de sostenimiento económico, y su principal objetivo. Los datos nos fueron proporcionados por la Dirección de Educación en el Estado de Querétaro.



No.	Maestría	Institución	Lugar	Tipo de sostenimiento	Principal objetivo de la maestría
1	Maestría en Educación Superior	Universidad Mesoamericana	San Juan del Río, Querétaro	Particular	Diseñar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación eficiente a la Educación Superior
2	Maestría en Educación	Universidad Marista de Querétaro	Querétaro	Particular	Sustentar íntegramente los fenómenos educativos desde la perspectiva sociocultural, filosófico-ideológica, psicológica y pedagógica.  Favorecer la organización y la sistematización de la reflexión sobre el campo de la educación con elementos teóricos y práctica de la investigación.
3	Maestría en Educación	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Querétaro	Privado	Propiciar en los alumnos la reflexión propositiva sobre los problemas, educativos del país, integrar tanto lo teórico como lo práctico de manera que el alumno aplique los avances y nuevos enfoques de las Ciencias de la Educación.  Brindar una sólida formación teórico-práctica y un ejercicio en la contextualización del conocimiento de los alumnos.  Estimular la creatividad de los alumnos para diseñar procesos educativos innovadores.
4	Maestría en Tecnología Educativa	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Querétaro	Privado	La Maestría en Tecnología Educativa tiene como objetivo apoyar la formación de individuos capaces de administrar, diseñar, desarrollar, implantar y evaluar proyectos basados en la tecnología educativa que propicien mejores ambientes de aprendizaje en sus contextos educativos.
5	Maestría en Ciencias de la Educación	Universidad del Valle de México	Querétaro	Particular	Formar Maestros en Ciencias de la Educación capacitados para ejercer actividades de docencia, investigación y administración para dar solución a problemas específicos en su desempeño profesional en Universidades e Instituciones de Educación Superior
6	Maestría en Ciencias de la Educación	Universidad Autónoma de Querétaro	Querétaro	Público	Conocer las interrelaciones entre factores socio-pedagógicos, psicológico-didácticos y político institucionales en el análisis de los problemas relativos a la docencia.  Profundizar en los aspectos teóricos e instrumentales de la investigación educativa.  Capacitar para el manejo de una metodología en un marco interdisciplinario.  Obtener una visión amplia y comprensiva de las características del sistema educativo-mexicano.
7	Maestría en Ciencias de la Educación (por Internet)	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica	Querétaro	Público	Capacitar a maestros de enseñanza media superior y superior en investigación educativa.

No.	Tipo de maestría	Instituciones que la ofertan	Maestrías dirigidas al nivel básico de acuerdo a sus objetivos
1	Maestría en Educación Superior	1	0
2	Maestría en Educación	2	0
3	Maestría en Tecnología Educativa	1	0
4	Maestría en Ciencias de la Educación	3	0

Como se puede apreciar, de las siete maestrías que se ofrecen en Querétaro, ninguna está dirigida a mejorar la calidad educativa del nivel básico. Además, solamente hay una que se oferta en un lugar distinto a la capital del estado.

Al respecto es interesante observar dos ventajas en la Maestría en Intervención Pedagógica de la UPN.

1. Está dirigida a los profesores de nivel básico y, en ese sentido, tiende a mejorar la calidad educativa de preescolar, primaria y secundaria en el estado.
2. Puede cubrir las necesidades de preparación en postgrado del total de profesores de Querétaro, debido a que cuenta con una sede y tres subsedes repartidas estratégicamente en el estado.
3. No afectaría la demanda educativa de las demás maestrías, ya que su población estudiantil corresponde a diferente nivel educativo.

### **2.3 Necesidad de fortalecer y mejorar la oferta educativa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) a través de la Maestría en Intervención Pedagógica**

Un elemento rector en el interés por ofertar la Maestría en Intervención Pedagógica en nuestra unidad, es que a partir del 2001 la UPN, en las diferentes entidades federativas, se encuentra ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio de 2001), con lo que se abre la posibilidad y el compromiso de ofertar estudios de postgrado.

A lo anterior se añade el que es una necesidad continuar preparando a nuestros actuales alumnos de la LIE. Veamos a continuación el objetivo principal de ésta.

“El objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención”.

Como podemos observar, necesitamos seguir formando profesionales que puedan continuar desarrollando competencias generales y específicas que les permitan transformar la realidad educativa. Es decir, si queremos elevar nuestra calidad educativa, es necesario que nuestros estudiantes tengan la posibilidad de continuar estudiando un postgrado con el fin de seguir desarrollando dichas capacidades.

Una de las características de la LIE, es la constante búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales y educativas de los contextos donde se insertan las Unidades UPN y a los problemas identificados en los diagnósticos educativos que le sirven de base, pues bien, en el estado de Querétaro, como hemos visto, es necesario responder de manera adecuada a las especificidades sociales y educativas.

Sociales, porque en la medida en que se mejore la preparación de los profesores, a la vez que se oferte la maestría a los estudiantes de la LIE, se contará con mejores recursos humanos para desarrollar una educación de calidad.

Educativas, porque para que la sociedad mejore en todos los sentidos, cada quien tiene que hacer lo que le corresponde, y a la educación le toca hacer su papel, pero no basta solamente con hacerlo, pues es necesario hacerlo bien, y de manera suficiente; y como vimos anteriormente, en el caso del postgrado, no hay en Querétaro una sola maestría que sus esfuerzos estén dirigidos a mejorarla calidad educativa del nivel básico.

Aunado a lo anterior, es necesario tomar en cuenta que las necesidades son cambiantes, y están en relación con las características de desarrollo de la población. Por ello, creemos que a partir del presente diagnóstico podemos observar que en la actualidad la actividad académica de la UPN Unidad 22A no puede quedar al margen de la demanda de los profesores de Querétaro, ni de la de sus estudiantes de la LIE. En otras palabras, debemos hacer nuestros mayores esfuerzos para que la oferta educativa de la UPN siga vigente.

Para lo anterior necesitamos observar la relación que tiene la LIE con la Maestría en Intervención Pedagógica, en el ámbito de su currículo, pues en ambos casos se parte de la idea de que los alumnos deben desarrollar

competencias que les permitan intervenir en la realidad educativa para transformarla.

A partir de que sus enfoques están basados y orientados en el desarrollo de competencias, podemos encontrar ciertas ventajas tanto pedagógicas como sociales. Es decir, se trata de que se formen sujetos que puedan conocer, comprender, valorar, y criticar la realidad educativa, para impactar en ella al transformarla a partir de resolver problemas concretos. Se busca que sean capaces de proponer alternativas de solución, y de que sean capaces de llevar a cabo de manera correcta y sustentadamente dichas acciones.

En conclusión, se necesita continuar con la actitud comprometida de intervención en problemas educativos en los que ha incursionado la LIE, y tomando en consideración que al estar dirigida la maestría a profesores en ejercicio de educación básica, la formación se focaliza en el análisis y tratamiento de problemas relacionados con su práctica educativa para tratar de solucionarlos mediante el diseño y desarrollo de propuestas de intervención pedagógica, cuya finalidad no es otra que lograr el mejoramiento de dichas prácticas. De esta manera la maestría estará orientada a la obtención de un mayor dominio teórico y metodológico del saber y saber hacer de los profesores sin dejar de lado su dimensión ética.

#### **2.4 Mejoramiento de la práctica educativa a través de la investigación para la intervención**

Para analizar la práctica educativa se requiere en consecuencia dotar a los profesores de competencias que favorezcan dichos procesos y se concreten en el fomento y desarrollo de mejoras en su ámbito de trabajo.

En consecuencia, intervenir implica poner en juego la adquisición de competencias teóricas y metodológicas para analizar el trabajo docente; caracterizar sus dimensiones, identificar, describir y explicar los problemas que se manifiestan para diseñar estrategias de intervención.

En este sentido, la maestría proporcionará a los profesores - alumnos las herramientas metodológicas que les permitan problematizar y sistematizar la experiencia docente, así como evaluar rigurosamente las intervenciones emprendidas, tomando en cuenta una sólida y simultánea formación teórica que les de coherencia y les permita diferenciar y relacionar la finalidad y

sentido que adquieren los conceptos implicados (investigación, intervención, evaluación, formación).

## **2.5 Propiciar el desarrollo profesional de los profesores**

En esta maestría se asume un modelo de formación continua que más que orientarse a la “actualización” o “superación académica” de los docentes en servicio, se centre en el desarrollo profesional, entendido como el medio para que los profesores posean mayores niveles de autonomía profesional, que les permita reflexionar en y sobre la práctica educativa, descubrir, criticar y modificar los modelos, esquemas y creencias que subyacen a la misma para promover el cambio didáctico.

La autonomía profesional significa entre otras cosas que los maestros:

Desarrollen nuevas perspectivas sobre las actitudes, valores y formas de aprender y enseñar dentro y fuera del aula.

Propicien una autoconciencia del cambio.

Analicen las interacciones educativas en el aula.

Desarrollen actividades de estudio con otros profesores y comprueben las ideas a través de la investigación.

Generen actividades de autoestudio sistemático y de socialización profesional.

Se trata, en suma, de una oferta curricular que satisfaga las necesidades de superación académica de los docentes a través del mejoramiento de su desarrollo profesional, articulando la función docente y la investigación, pero diferenciando la especificidad de ésta con respecto a otros tipos de investigación.

## **2.6 Conocimiento y problemática de los planes de estudio**

La variedad de situaciones y contextos en los cuales se desempeñan los maestros de educación básica (medio urbano, rural, indígena, pobreza

extrema, migración) plantea afrontar su labor docente en una realidad compleja y cambiante que les exige contar con una base pedagógica sólida y un amplio conocimiento de los programas educativos que los guían. Asimismo, reconocer las especificidades de los sujetos de aprendizaje con quienes interactúan para adecuar los contenidos de aprendizaje a sus intereses y necesidades.

## **2.7 Marco Jurídico**

El sustento jurídico para ofertar la Maestría en Intervención Pedagógica en el estado de Querétaro, se encuentra en leyes nacionales, estatales, decretos nacionales y acuerdos internacionales que México ha signado.

La principal ley que nos rige es la Carta Magna, en ésta se establece claramente en su artículo tercero que el Estado es el responsable de promover los diferentes tipos y modalidades de educación, incluyendo la superior.

### **2.7.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

- Artículo 3º Fracción V. “Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, [...] el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesaria para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”.

La ley que se desprende del artículo tercero es la Ley General de Educación, la cual es de carácter obligatorio para todo el país. En ella se establecen los siguientes artículos en los que se puede observar las características que debe tener la educación.

### **2.7.2 Ley General de Educación**

- Artículo 1. “Esta ley regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios - sus organismos descentralizados [...]”.
- Artículo 2. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación, y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de

acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables”.

- Artículo 7, Apartado I. “La educación que imparta el estado, sus organismos descentralizados debe contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”.
- Artículo 7, Frac. II. “Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos”.
- Artículo 7, Apartado VII. “Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas”.
- Artículo 9. “Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.”
- Artículo 37. “[...] El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura.”

En esta misma ley, en el artículo 12, se establece claramente lo correspondiente a la distribución de la función social educativa.

- Art. 12. “Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación [...]”

Una de las atribuciones conferidas a las autoridades educativas locales es consignada en el artículo 13.

- Art. 13 “Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros”.

Derivada del artículo anterior, de la Ley General de Educación, la Ley Estatal de Educación del estado de Querétaro establece lo siguiente con referencia a la educación superior. Se puede observar que se reconoce que el ejercicio profesional del docente es medular por lo que se necesita de una constante capacitación y perfeccionamiento.

### **2.7.3 Ley Estatal de Educación**

(Publicado en el Diario Oficial del Estado *La Sombra de Arteaga* el 15 de agosto de 1996)

- Artículo 10. “La educación que impartan el Estado, los Municipios que lo integran, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tendrá las siguientes: Fracción VII Fomentar actividades que estimulen la investigación tecnológica, humanística y la innovación científica”. (La anterior abroga la ley del 19 de junio de 1986).
- Artículo 11. “Además de impartir la educación básica, el Estado y sus Municipios promoverán y atenderán –directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos o por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativas, incluida la educación media y superior, necesarias para el desarrollo del Estado”
- Artículo 22. “El docente es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que contribuyan a su constante capacitación y perfeccionamiento [...]”

Aunada a las anteriores leyes, se encuentra la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la cual está vigente desde 1978. En ella se enmarcan



claramente las directrices que las instituciones de educación superior, como la UPN, deben seguir. Podemos observar que las funciones sustantivas de éstas deben establecerse atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y, como hemos visto, una necesidad de los profesores queretanos es la de contar con una maestría para seguir preparándose y así mejorar su calidad educativa.

#### **2.7.4 Ley para la Coordinación de la Educación Superior**

(Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978)

- Artículo 4. “Las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria”
- Artículo 5. “El establecimiento, extensión y evolución de las instituciones de educación superior y su coordinación se realizarán atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura”
- Artículo 11. “A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades nacionales, regionales y estatales y a las necesidades institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura, el Estado proveerá a la coordinación de este tipo de educación en toda la República, mediante el fomento de la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior y a través de la asignación de recursos públicos disponibles destinados a dicho servicio, conforme a las prioridades, objetivos y lineamientos previstos por esta ley”
- Artículo 17. “El reconocimiento podrá ser otorgado por los gobiernos de los Estados o por los organismos descentralizados creados por éstos, sólo respecto de los planteles que funcionen y los planes de estudios que se impartan en el territorio de la entidad federativa correspondiente”

Un elemento jurídico rector para la creación de la Maestría en Intervención pedagógica es, sin lugar a dudas, el decreto que crea la UPN. En éste se establece que las finalidades de nuestra universidad se desarrollarán de acuerdo a las necesidades del país. En nuestro caso, una necesidad es contar con la maestría en cuestión.

### **2.7.5 Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional**

(Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 29 de agosto de 1978)

- Artículo 2º. “La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país”
- Artículo 3º. “Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional [...] serán las siguientes:
  - I.- Docencia de tipo superior
  - II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
  - III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general
- Artículo 20  
Son áreas académicas las de:
  - I. Docencia
  - II. Investigación
  - III. Difusión
  - IV. Servicios de Biblioteca y de Apoyo Académico

Por último, no podemos soslayar las declaraciones, acuerdos y recomendaciones que México ha signado en congresos internacionales. En especial, por ser parte de la UNESCO, nuestro país se ha comprometido a impulsar y mejorar a las instituciones de nivel superior, como parte fundamental del desarrollo del país.

Hay una recomendación que llama especial atención para nuestro caso. Es el artículo 10, inciso b. En éste se establece que los establecimientos de enseñanza superior deberán fijar directrices claras, preparando a los profesores de los niveles preescolar, primario y secundario. Es decir, no podemos desvincular la preparación superior de la de nivel básico, ya que en la medida en que fortalezcamos éste último podremos acceder a mejores niveles de calidad en investigación y, en general, al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

## **2.7.6 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI:**

### **Visión y Acción**

(UNESCO, 9 de octubre de 1998)

#### Misiones y Funciones de la Educación Superior

- Artículo 1.  
La misión de educar, formar y realizar investigaciones
  - a) Formar diplomados altamente cualificados
  - b) Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente
  - c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.
- Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados
  - b) Las instituciones deberán velar porque todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes.
  - c) Se deberán incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior).
- Artículo 6
  - a) La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen
  - b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad [...] mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas
  - c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- Artículo 7  
Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad

- d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa debe convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior [...] Las instituciones de educación superior deberán brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades.
- Artículo 10. [...] Garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza
  - b) Todos los establecimientos de enseñanza superior deberán establecer directrices claras, preparando a los profesores de los niveles preescolar, primario y secundario, fomentando la innovación constante en los planes de estudio, las prácticas más adecuadas en los métodos pedagógicos y el conocimiento cabal de los diversos tipos de aprendizaje.
  - II. Acciones Prioritarias en el Plano de los Sistemas y las Instituciones
    - 5. Cada establecimiento de educación debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad
    - 6. A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberán:
      - e) Asegurar, especialmente en las universidades y en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes y dirección de asuntos institucionales
      - h) Establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente
      - i) Promover y desarrollar la investigación, que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior, en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo.

### **2.7.7 Programa Nacional de Educación 2001- 2006**

Por otro lado el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 señala que los niños y jóvenes de nuestro país requieren de una educación básica de buena calidad que les permita un desarrollo personal para convivir con los demás teniendo como

sustento el respeto, la tolerancia, y valorando la diferencia, y que favorezca la libertad y la democracia.

De acuerdo con esto los profesores tienen frente a sí una gran responsabilidad dentro del aula:

”La formación de niños y niñas que reciben bajo su cuidado la oportunidad y el reto de contribuir a la construcción de su futuro. Han de acompañar e impulsar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad natural y su gusto por el estudio, retarlos y alentarlos a hacer el esfuerzo y superarse siempre. Un buen maestro sabe tratar a todos los niños y jóvenes con la dignidad y el respeto que merecen, puesto que en la escuela no sólo se aprenden los contenidos del currículo, también se construye la autoestima de los alumnos y se desarrollan prácticas de convivencia y trato con los demás que habrán de trascender fuera del espacio del aula y constituyen el sustrato de su formación ciudadana. Los niños en la escuela se forman para la vida”. (Programa Nacional de Educación 2001-2006 pp.105-106)

Poder lograr que todos los niños y jóvenes de nuestro país tengan las mismas oportunidades para transitar y concluir de manera exitosa la educación básica, pero que en ella logren los aprendizajes propios de cada grado y nivel son elementos esenciales para dar soporte al desarrollo nacional.

En la calidad de la educación intervienen muchos factores: algunos externos al sistema educativo como los sociales, políticos y económicos; y otros internos, que tienen que ver con la operación de los servicios y el funcionamiento de las escuelas. También factores “tales como la competencia de los profesores y su disposición a apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, la disponibilidad de currículos pertinentes, materiales educativos adecuados y otros recursos para la enseñanza” (p. 115).

Transformar las prácticas educativas resulta impostergable para lograr una educación básica de calidad, y esto depende entre otras cosas de “las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales.” (pp. 117-118).

Es innegable que un desafío importante es lograr que la educación que se desea se cristalice dentro del salón de clases y en la escuela. “Para lograr esto es

preciso emprender cambios importantes en las prácticas de enseñanza de los maestros y en las relaciones que establecen en las escuelas y en los salones de clase” (p. 122).

La respuesta a estas necesidades apremiantes puede ser la de ofrecer a los profesores de educación básica frente a grupo, un programa de postgrado que aborde el estudio de su práctica docente para transformarla, “que tendrá que reflejarse en los cambios que experimenten los profesores al regresar a sus salones de clase una vez cursados estos estudios o durante esa formación. La profesionalización de la enseñanza requiere hacer de manera permanente una revisión crítica de las prácticas educativas que realizan los profesores en los distintos niveles educativos, considerando que estas prácticas no se presentan de manera desarticulada, ya que se reflejan también en las formas de organización de las instituciones y en el logro de los propósitos educativos de cada nivel.” (Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión No. 1: p.66).

### **3. FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA**

La denominación de este programa de estudios, orienta a formular precisiones acerca del dilema inacabado en la historia de la educación, entre las distintas concepciones con respecto de lo que se ha denominado alternativamente: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica. De la realización de estas precisiones, más la definición de lo que en este programa de estudios se entiende por educación, se deriva la justificación del enfoque de esta Maestría en Intervención Pedagógica. Para el desarrollo de esta justificación, primeramente se aborda lo que se entiende como educación, por ser este hecho, la parte medular de la Pedagogía.

#### **3.1 Concepto de educación**

Como preámbulo se señala que una característica del ser humano es su plasticidad para ser educado, que junto a su apertura para poder significar el mundo y su poder para transformarlo de acuerdo a fines específicos, distingue

sus aprendizajes de los aprendizajes primarios y cerrados que manifiestan algunos tipos de animales irracionales. De ahí que, para hablar de educación como un fenómeno que sucede estrictamente entre humanos, se necesita subrayar los principios axiológicos de la acción educativa, así como los valores y creencias bajo las cuales los humanos de una colectividad deberán entender su mundo.

Sin los fines y valores desde los cuales se opera la existencia humana, no habría procesos educativos axiológicamente definidos como proyectos de una formación para una determinada sociedad. Este es el sentido de la función finalística del proceso educativo, pues la educación dirigida a los seres humanos, contiene un programa moral, intencionalmente trazado para dar forma a los que se educan, una conformación de individuos o sujetos, acordes con los principios y valores deseados por la sociedad en la que viven y desde los cuales tendrán que compartir su existencia en medio de los otros.

La educación por lo tanto, es finalística e intencional, porque por ella los seres humanos alcanzan estados de una mayor definición de sí mismos y de su mundo que les rodea. Esta orientación hacia una mayor conciencia sobre uno mismo, implica la adquisición de conocimientos, destrezas, valores, que junto al desarrollo de una conciencia moral, promueve la capacidad de opción necesaria para la personalización y aprehensión del mundo, objetivo fundamental de toda educación como actividad esencialmente humana.

Esta función finalística de la educación, así como la temporalidad de sus objetivos, son elementos de vigencia determinada por la sociedad, cambian con el tiempo porque se corresponden con las transformaciones sociales; estos cambios a su vez se han visto reflejados en el sentido etimológico de las raíces del verbo educar. Así Educo, que se cree derivado del verbo Educare, se traduce como alimentar, aportar algo a alguien que carece de ciertos aspectos considerados importantes por los demás, tiene el sentido de ayuda ejercida por otro sujeto que es el educador sobre un sujeto educante; por lo tanto Educo tiene un sentido realista porque implica la necesidad del otro, ante la incapacidad de educarse por sí solo.

La otra acepción que también es tributaria de las determinaciones que los cambios sociales ejercen en la educación, proviene del verbo Educere, el cual posee un significado de orientación idealista, debido a que considera las

facultades de todo ser humano, como potencias que le subyacen a éste y que la educación sólo deberá desarrollar, como una actividad en la que hay que sacar desde dentro del educante hacia fuera de él mismo, todas sus capacidades para el conocimiento, la maduración y la moralidad.

La concepción de educación en la que se sustenta este programa de Maestría en Intervención Pedagógica, considera que ambas posturas no pueden escindirse: porque la educación implica por una parte, confiar en las capacidades de los educandos, conocerlas y potenciarlas para el acto; y por otra, implica confiar en la acción adecuada del educador, quién a través de conocimientos, métodos y estrategias pertinentes, puede lograr en los educandos el desarrollo de cualidades innatas como de otras adquiridas por la vía del proceso de la educación. Por ello se entiende a la educación, como una actividad bipolar en la que la parte interna de los sujetos y el contexto externo que los rodea, son elementos determinantes del proceso, uno y otro intervienen en la educación; así también este proceso bipolar, extiende su radio de implicación debido a que, tanto el educador como el educando son sujetos activos en el mismo, pues la posibilidad de educarse es de ambos, debido a que tal facultad está en la base de los individuos que participan del hecho educativo, por ella, uno y otro, maestro y alumno, tienen la posibilidad de convertir el proceso de la educación, en oportunidad para el crecimiento y la perfección conjunta.

Así también, en este programa de posgrado, se reconoce la doble función de la educación, concretada en la necesidad de la formación integral de los individuos y cuyos efectos sobre éstos, únicos e intransferibles, deben incidir adecuadamente en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, afectivas, morales y físicas, al mismo tiempo que los educa para el desarrollo de un yo social que aprenda a convivir junto a los otros, en corresponsabilidad con la vida comunitaria, que constituye el único espacio donde adquieren sentido el pasado, el presente y el futuro de la supervivencia individual y colectiva. Esta doble función, hace que la educación requiera de un proceso que promueva activamente la armonía entre los hombres como participantes del mundo que habitan, así como el avance y transformación del entorno sociocultural hacia mejores situaciones de vida, tanto de los propios individuos como de la sociedad. Es decir, los individuos deben ser educados, para ser



agentes activos de su propio desarrollo, al mismo tiempo que se involucran en los procesos de transformación de la colectividad en la que viven.

Por lo tanto la educación concita elementos de carácter contradictorio: lo biológico y lo moral, lo formativo con lo informativo, el aprendizaje con lo axiológico, lo cultural con lo psicológico, la adaptación con la innovación, lo individual con lo social. Todos estos aspectos obligan a pensar en que, la educación es un fenómeno complejo, que sólo encuentra organización y definición, si se dan de forma integrada y relacional, dentro de un todo que es el hombre. La educación por lo tanto, es un fenómeno estrictamente humano y totalizador, que hace referencia al proceso por el cual se educa. Este proceso a su vez, posee una finalidad y propósitos que constituyen las razones de por qué y para qué se educa, estas interrogantes tienen su respuesta que las justifica en la pedagogía, pues desde ella se establecen las finalidades de la educación.

### **3.2 Concepto de pedagogía**

La pedagogía es el marco de referencia desde el cual se delimita el quehacer de la educación; la pedagogía por lo tanto, tiene como objeto de estudio, las reflexiones, análisis, teorizaciones y orientaciones que sobre los procesos de la educación se realizan, para adecuarlos a las necesidades de la perfectibilidad humana, dentro del contexto sociohistórico de la realidad en la que ocurren. Ambas concepciones, educación y pedagogía, aducen a terrenos complementarios e incluyentes, porque las dos sitúan en el centro de su preocupación la formación del hombre, la educación desde el ámbito de los procesos de socialización y transmisión -sistemizada o no sistemizada, intencionada o no intencionada- del conocimiento y, la pedagogía, como la reflexión y estudio de la práctica por la cual se da la educación, las formas como ésta se realiza, las implicaciones que esa práctica conlleva.

En este programa de posgrado, se asume esta definición porque no se considera a la pedagogía, con la restringida acepción de referirse sólo a la conducción de los niños, sino como la disciplina que orienta la reflexión, teorización, análisis y discusión informada, de lo que es el hecho de educar a cualquier ser humano, que orienta los fines de esta acción y fundamenta como consecuencia de los procesos anteriores, los principios que rigen la obra de

educar. Por lo tanto, el estudio y la reflexión metódica de los fines y principios de la educación, es materia de la pedagogía.

Esta teorización sobre los hechos de la educación debe tomar como punto de partida:

*“La concepción de hombre, los principios filosóficos, la ideología, la posición política, el sistema de valores, la visión societaria e histórica, el proyecto social como producción colectiva, el modelo pedagógico, el propio proyecto educativo como constructor de sujetos sociales, el ideario educativo y, finalmente, los principios y los fines del proyecto pedagógico” (Cantón y Beltrán, 2003: 254).*

La reflexión que establezca la pedagogía, debe recuperar una visión totalizadora sobre la educación del hombre que siendo único, está determinado por relaciones de una vida en sociedad, que es de donde devienen las finalidades y propósitos de su educación.

Esta manera de entender la pedagogía como una reflexión sobre los hechos educativos, ha tenido diferentes maneras de concretar los principios axiológicos para guiar la práctica de la educación, los cuales inmersos en la temporalidad histórica y dependientes de las condiciones sociales, han determinado a la pedagogía para conceptuar el objeto de estudio: al hombre o individuo y su función en la sociedad, de manera diversa, cuestión que a su vez ha repercutido, en la concepción de la relación entre la parte teórica de la pedagogía y la orientación de la práctica educativa. La concepción sobre el objeto de estudio y la guía de la práctica educativa, son dos dimensiones de la pedagogía que han tenido diversas interpretaciones, que a su vez han causado que al interior de su campo, se hayan venido dando lo que se ha denominado desmembraciones, de las cuales se considera que la pedagogía, ha pasado por tres periodos de desmembración, causadas por la proximidad de ésta con la filosofía y por la inclusión de otros conocimientos que contribuyen a definir más plenamente lo que es la educación.

Estas desmembraciones tratarán de conceptuarse en un breve recorrido, que permite entender los periodos en que ocurren, así como los significados sociales por los cuáles se originan.

Primeramente habrá que decir que el origen del vocablo pedagogía se remite al mundo de la cultura grecolatina clásica, aducía en ese contexto al esclavo que llevaba a los niños al gimnasio; en Roma significaba al encargado de cuidarlos en el poedagogium. En el contexto social de la antigua Grecia, la palabra Pedagogía adquirió un sentido unitario, porque se le consideraba unida a la reflexión filosófica sobre el hombre y a su relación con las cosas del mundo social y material. A su vez el hombre, era considerado como un ser único, integral e irreplicable, poseedor de cualidades internas que la educación debería potenciar para que el individuo las pusiera en acto en su vida personal y colectiva. La reflexión sobre la conceptualización del hombre y su papel en la sociedad, dieron la significación unitaria de la pedagogía, además de que esta concepción se consolidó a través de las concepciones de filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, que centraron sus preocupaciones en la educación de los jóvenes con un sentido ético, basado en la búsqueda constante de la perfección humana, integral, (Abbagnano, 1980: 30-67).

Este sentido unitario de la pedagogía, continuó durante la expansión de la cultura romana, misma que reconoció la importancia de los conocimientos científicos de ese tiempo, al igual que el papel de la filosofía en la educación del individuo; consideraban que los dos tipos de conocimiento debían cultivar en los niños y los jóvenes, el conocimiento acertado sobre las cosas y la capacidad de la elocuencia del pensamiento (Abbagnano, 1989: 121-129).

En los educadores de la Edad Media, el sentido unitario de la Pedagogía se mantiene con una orientación que hipostasía la doctrina de la fe católica. Se da en los educadores más significativos del periodo como San Agustín, un rechazo a las propuestas pedagógicas de los clásicos, porque no educa en la fe cristiana; así también, se hace uso de modelos de enseñanza represivos, como medios salvadores del alma, fin último al que había que llevar la educación. El sentido unitario de la pedagogía, mantiene por lo tanto, una estrecha relación entre una axiología de corte religioso, y una práctica educativa traducida en acciones tendientes a la purificación del alma humana.

En el Renacimiento y dentro de un contexto de desarrollo capitalista incipiente, la unidad de la pedagogía es planteada por Erasmo de Rotterdam y Michel de Montaigne, como elemento fundamental para educar en el uso de la razón para el conocimiento de la verdad; al mismo tiempo se considera que,

la práctica de la educación debe educar al hombre propio de la sociedad posmedieval para contribuir al desarrollo social económico y político de la época. Esta Pedagogía adquiere mayor relevancia con la Reforma luterana, porque la necesidad de la comunicación directa entre los individuos y “La Palabra” inscrita en la Biblia, considera a la razón y a la fe, como la base de la relación del hombre consigo mismo y con el mundo. Esta síntesis entre la educación religiosa y el mundo social, la expresan más claramente Luis Vives y Juan Calvino, los cuales proponen una pedagogía que eduque: para el uso de la bondad y la virtud, junto a una educación que desarrolle la productividad de los hombres para contribuir con el desarrollo económico de la sociedad.

Un siglo más adelante, Juan Amos Comenio fundador de la moderna pedagogía, pretende crear el sistema de la “Omnisciencia” para organizar el saber humano de su época; propone como alternativa de la educación escolástica de su tiempo, una pedagogía con sentido unitario: demanda la enseñanza de los conocimientos a través de su escuela de cuatro grados, con objeto de educar a los niños en la adquisición de una cultura general. Consideraba que era necesario el avanzar en círculos concéntricos en la enseñanza de los conocimientos, al mismo tiempo que se daba espacio a la educación moral.

En el siglo XVIII encontramos dos posturas significativas que consolidan la denominada pedagogía moderna, de carácter idealista porque se inspira en la filosofía de la vida para educar a los hombres; el mayor de los acotamientos de esta pedagogía se debe a Rousseau y a Pestalozzi. Los planteamientos de Rousseau. descubren al sujeto y la experiencia con sentido paidocéntrico centrado en la bondad de la naturaleza humana. La socialización de la educación, la fundamenta desde una pedagogía unitaria que contribuyera a crear una nueva sociedad futura, por la que había que educar respetando la evolución de la propia naturaleza de los niños y jóvenes. Basada en esa naturaleza, la libertad se constituía en principio rector de la acción educativa, la cual sólo tendría sentido pleno, si se sujetaba a la evolución natural de los niños y jóvenes; Rousseau por lo tanto opone la libertad frente a la realidad empírica existente y al educador como guía contra el educador como autoridad.

Con Pestalozzi, el sentido unitario de la pedagogía se continúa y queda manifiesto en su propuesta de enseñanza y de formación moral; propone la vinculación de los saberes cotidianos de la propia experiencia, para crear a partir de ellos situaciones de aprendizaje extraescolar, que respetaran el orden formal de las cosas; su propuesta pedagógica se basa en el principio de la enseñanza intuitiva ejercida como una relación entre madre e hijo por la que pensaba se adquiriría de manera natural, los números, las formas de las cosas y el lenguaje, en esta relación la madre va desplegando la formación de fuerzas y actitudes en el hijo, relacionadas con su parte física, su parte intelectual y su parte moral, fuertemente sustentada en el sentido de la intuición sobre las cosas de la vida cotidiana, que el niño debe aprender de manera natural.

Una vez avanzado el desarrollo del capitalismo y la consolidación de los estados nacionales hacia mediados del siglo XIX, la educación de los niños y los jóvenes se prescribe desde las vertientes del laicismo coincidentes con el ejercicio de la vida ciudadana. Es entonces cuando ocurre al interior de la Pedagogía, su primera desmembración que tiene por consecuencia el surgimiento de campos disciplinarios propios como: la Didáctica, la Historia de la Educación, la Organización Escolar, la Pedagogía, que abordarán cuestiones específicas de la educación.

Hacia fines de este mismo siglo y principios del siglo XX, se encuentra la escisión del objeto de estudio de la pedagogía con un sentido más amplio, no estrictamente referido a los niños y los jóvenes sino al individuo en general, el cual va a ser catalogado como sujeto cognitivo, como sujeto social, como sujeto psicoanalítico. Esto marca la segunda desmembración de la Pedagogía con respecto de la filosofía, pues se ve implicada en las teorizaciones realizadas desde otras ciencias como la Psicología, la Sociología, la Historia, la Antropología, que desde sus ámbitos realizan aportaciones específicas para entender al hombre como individuo y como ser social, a la vez que como objeto de estudio de la pedagogía.

Ante el avance de estos estudios en la segunda mitad del siglo XIX, Herbart propone una Pedagogía General fundamentada en la ética y la psicología, para sustentar la relación finalística entre la educación y la instrucción; consideraba que el enseñar bien tenía que llevar por consecuencia

un efecto moralizante, para lo cual era necesario enseñar bien para educar bien; alrededor de este principio Herbart elabora una pedagogía que pretendía fuese válida para todos los hombres, para desarrollar en ellos a través de prescripciones prácticas, una educación moralizante, sustentada en el principio de educabilidad y perfectibilidad connatural al ser humano.

En la segunda década del siglo XX ocurre una tercera desmembración en la concepción unitaria de la Pedagogía, esta desmembración es de carácter externo a la misma porque es originada por la consolidación de las Ciencias Humanas como la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Historia y más tarde la Economía. Estas ciencias en sus procesos de análisis de las relaciones del hombre consigo mismo y con la realidad social, desarrollan distintos significados acerca de la educación de éste, cómo de los fines a los que debe sujetarse. Lo mismo ocurrirá desde otras ciencias relacionadas con el campo de la Biología como la Medicina, la Psiquiatría, la Ecología. Esta tercera desmembración de la pedagogía, tiene su fundamento en el hecho de que ésta, ya no explica por sí sola y con el apoyo único de la filosofía, el conocimiento del hombre y su necesidad de ser educado, pues el avance en otros campos del conocimiento, permite conocer y explicar situaciones concernientes al hecho de la educación y sus finalidades, desde relaciones de determinación política, económica y cultural, congruentes con el avance científico y tecnológico.

Esta especialización por la educación ha creado en el seno de las distintas Ciencias Humanas, campos especializados en la educación como: la Psicología de la Educación, la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación, así como otras derivada de otras ciencias que se interesan en la educación y que, han venido a integrar el conjunto de las Ciencias de la Educación las que, desde el ámbito que les da origen, estudian aspectos específicos relacionados con el hecho educativo.

En este programa de posgrado, reconocemos los aportes y transformaciones metodológicas relevantes a la reflexión conceptual propia de la pedagogía, surgidas de los avances de las Ciencias de la Educación como de las Ciencias Humanas en general, mismas que han permitido desde distintos enfoques, tener un mayor conocimiento acerca de los fenómenos

relacionados con el objeto de estudio de esta disciplina y sus implicaciones para guiar la acción educativa.

Actualmente, se le denomina Teoría de la Educación al estudio de la práctica educativa que “aporta una visión de síntesis, unitaria y general de la educación pero desde la práctica y para la mejora de la práctica educativa... ésta es su finalidad y su diferencia con la pedagogía que dejaba la cuestión de la práctica en manos de la Didáctica... está formada por todas aquellas aportaciones orientadas a conocer la realidad educativa a fin de intervenirla e innovarla... ello quiere decir que, integra información y conocimiento originario de las Ciencias de la Educación y en general de cualquier otro desarrollo disciplinario que en algún momento dado pueda significarse pertinente para la mejora de la práctica educativa” (Colom, 1999: 58-60). La Teoría de la Educación forma parte del atomismo que ha traído consigo las consecuentes desmembraciones de la pedagogía, aporta una visión de síntesis entre la teoría y la práctica, para la mejora de la práctica educativa. En este sentido la Teoría de la Educación sólo tiene sentido si es teoría para esto último, la práctica, su esencia está en su sentido de aplicación en la práctica, en su eclecticismo temático y metodológico, que prescribe el curso para la acción.

Debido a estas desmembraciones del campo de la pedagogía causadas por los avances y requerimientos de la sociedad moderna, actualmente se da en el ámbito del análisis del hecho educativo, un debate inacabado hasta ahora, acerca de las distintas concepciones con que se pretende identificar el proceso de reflexión sobre el quehacer de la educación. Las denominaciones son: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría de la Educación, todas ellas identifican concepciones que hacen referencia: o bien al estatuto de unidad de la pedagogía con respecto de la filosofía y sus orientaciones para la acción, o al papel que tienen las Ciencias Humanas en este proceso, el cual es concebido como un fenómeno determinado por el avance de la sociocultura de la realidad social.

Sin dejar de desconocer que cada denominación hace referencia a la condición social bajo la cual se entiende el papel de la educación y su finalidad, este programa de Maestría en Intervención Pedagógica, reconoce los aportes de los distintos campos del conocimiento, como factores determinantes de la función de la educación, como de la reflexión axiológica

acerca de la misma. Dado este reconocimiento, el programa de estudios retoma el concepto de Pedagogía, en razón de que el propósito fundamental del programa, es la reflexión teórica sobre la práctica de los docentes, para orientarla hacia la transformación y la proyección finalística de una educación integral, la cual se concibe como dinámica, compleja y socialmente determinada.

Por ello, se acepta la concepción de Pedagogía, como una concepción desafiante y contradictoria, con legitimidad y legalidad propias, para crear lugares de encuentro y desencuentro para el conocimiento, la explicación y la valoración de los hechos referidos a la educación del ser humano.

Es pues desde esta concepción, desde la cual se orientará la formación que imparta este programa de Maestría en Intervención Pedagógica, porque se asume que la reflexión considerará la visión axiológica, en conjunción con los avances de las ciencias de la sociedad actual, para la cual se quiere formar a un ser que potencie estados de crecimiento de su propia individualidad, como del entorno que lo rodea.

### **3.3 Concepto de intervención**

Entendemos la intervención como una práctica guiada por estrategias sustentadas en la experiencia y en las aportaciones de las distintas ciencias, sobre todo de las de la educación, que implica una acción sobre otro u otros sujetos, con la intención de promover su mejora, optimización o perfeccionamiento y por lo tanto de enfrentar y resolver una necesidad social.

Tomamos en cuenta que la práctica sólo se da cuando los actos dirigidos a un sujeto o a una situación para transformarla se inician con un proceso de planeación que tiene su punto de partida en una finalidad, y termina con un resultado que permite visualizar si se logró el fin establecido o se requiere reformular la acción.

Dicha práctica implica la intervención de la conciencia gracias a la cual el resultado existe dos veces y en tiempos distintos: como producto ideal o planeado y como resultado real. Ello no significa que el resultado obtenido haya de ser forzosamente el planeado. Puede asemejarse poco, e incluso nada, al fin originario, ya que éste sufre cambios, a veces importantes, en el proceso de su realización.



La práctica humana es, por tanto, actividad conforme a fines, y éstos sólo existen por el hombre, como productos de su conciencia. Toda acción exige cierta conciencia de un fin, el cual se supedita al curso de la actividad misma. El fin es, a su vez, la expresión de cierta actitud del sujeto ante la realidad sobre la que quiere intervenir.

Ahora bien, la práctica para que sea pertinente, requiere guiarse tomando en cuenta experiencias tenidas con anterioridad, pero también necesita de la teoría como horizonte de desarrollo y progreso del conocimiento.

El conocimiento científico avanza en el proceso de transformación y mejoramiento del medio natural y social en virtud de que la relación práctica que el ser humano establece con él, le plantea exigencias que contribuyen a ampliar tanto el horizonte de los problemas como de las posibles soluciones. Por lo cual tanto la teoría como la práctica son momentos de un mismo proceso en el que se articulan para transformar y mejorar la situación en la que se interviene, mediante acciones que parten no del mero sentido común o la intuición de los sujetos, sino como una práctica orientada con los aportes del conocimiento científico.

#### **4. ESTRUCTURA DEL MAPA CURRICULAR**

La estructura del mapa curricular de la Maestría en Intervención Pedagógica, se sustenta en la siguiente concepción de Curriculum:

El curriculum es considerado como un “Puente entre la teoría y la acción, para tratar de configurar la práctica” (GIMENO, 1988: 56) en contextos sociales históricamente determinados, por lo que también el curriculum corresponde a un proyecto social, en el que se expresan las aspiraciones que la sociedad espera sean cubiertas por la educación.

En este sentido se considera que el curriculum como proyecto de una sociedad, recupera las determinaciones político-económicas de la práctica pedagógica, como las determinantes institucionales y profesionales de cada individuo, para orientar los procesos de mejora de la práctica educativa. Por lo tanto el curriculum es una praxis sustentada en la reflexión entre la teoría y la práctica que incorpora los procesos de planeación, acción, evaluación, que son

sometidos a la reflexión por parte de los docentes a través de la investigación acción del proceso educativo. El curriculum en esta concepción sólo tiene lugar en la praxis, porque es en su propia aplicación donde encuentran lugar sus hipótesis acerca de la formación de los seres humanos. A su vez esta praxis considera que el ambiente en el que se opera el curriculum, es un ambiente social marcado por el aprendizaje y la enseñanza, condicionados por la sociocultura tanto de la escuela, como de la sociedad.

En esta perspectiva curricular también se considera que a través del curriculum los alumnos se convierten en activos partícipes de la elaboración de su propio saber, guiados por un profesor investigador de la propia práctica educativa. Así el curriculum es un campo de estudio de sus dos grandes dimensiones en que se constituye: las intenciones y la práctica en que se desarrollan.

Por lo que el curriculum es finalmente conceptuado como una “tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (STENHOUSE, 1987: 29).

Bajo esta conceptualización curricular, se plantea la estructura del mapa curricular de la Maestría en Intervención Pedagógica:

El mapa curricular del programa de este posgrado, está estructurado en tres Líneas que permiten a los estudiantes, reconocer su propia práctica educativa como una práctica social compleja, determinada por factores de diversa índole, tanto personales como sociales, que se articulan en los procesos pedagógicos para configurar prácticas educativas concretas. Tales prácticas, son el punto central del análisis desde el cual se plantea el proceso de formación en esta Maestría, en virtud de que es a partir del análisis y transformación de las prácticas educativas, como se podrá ir dando respuesta a una de las demandas de la sociedad de hoy que considera a los y las docentes, elementos claves para la mejora de la calidad de la educación, que requiere de una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir el conocimiento.

Así también se considera que para cambiar las escuelas en espacios que propicien una educación más adecuada a las necesidades sociales, se requiere que las prácticas docentes cambien, finalidad a la que podrá irse

aproximando en la medida en que los profesores y profesoras desarrollen actitudes investigativas e indagadoras de sus propias acciones como enseñantes.

Junto a lo anterior se requiere también la comprensión de que cambiar la práctica educativa es un proceso de *ideología crítica* (CARR y KEMMIS, 1988) que va más allá de la mera comprensión de la práctica propia como problema de investigación; se necesita el desarrollo de una actitud analítica que evalúe las contradicciones y las tensiones entre los objetivos educativos y la ideología social y política de la sociedad por un lado, y los objetivos y valores de la escolarización institucionalizada por otra parte. Sólo de esta forma puede comprenderse a la educación, como la base de un desarrollo personal y profesional, que aporta a la sociedad cambios cualitativos de fondo.

Por ello en este programa de estudios y a través de esta Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica, se entiende que toda acción educativa es política, comprometida con el mejoramiento constante de los procesos de formación de los educandos y por lo tanto comprometida, con el mejoramiento constante de la sociedad.

Desde la perspectiva anterior, el re-conocimiento de la práctica educativa propia como objeto de estudio, se realiza desde diversos ámbitos del conocimiento teórico y metodológico relacionado con la educación, porque un propósito central de esta Maestría es que los profesores y profesoras asuman el papel de investigadores de la educación a partir de sus propias prácticas, analizadas, evaluadas y confrontadas desde la teoría de la educación, como un desafío constante que los oriente hacia el desarrollo de prácticas educativas cada vez más adecuadas a las exigencias de los educandos, como de la sociedad. Estos ámbitos desde los cuáles se hace el re-conocimiento y análisis de la práctica educativa, han dado la pauta para establecer en el Mapa curricular Líneas que demarcan materias específicas, con objeto de proporcionar a los y las estudiantes de la Maestría, elementos teóricos y metodológicos específicos, desde los cuales desarrollar la reflexión para la acción y transformación de la práctica profesional.

Las Líneas de la estructura curricular son las siguientes:

- **Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica.** Esta Línea se extiende a lo largo de los cuatro semestres, comprende las siguientes materias de estudio: 1er Semestre **Fundamentos de la Investigación para la Intervención**, 2º Semestre **Elaboración de Diagnósticos Pedagógicos**, 3er Semestre **Diseño de Estrategias de Intervención**; 4º Semestre **Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención**.
- **Línea Básica**, sólo se desarrolla durante los dos primeros semestres. En el 1er semestre se estudian la materia **Sustento Filosófico Y Político de la Educación**, junto con la materia **Economía, Sociedad y Educación**. En el 2º Semestre se desarrolla la materia **Sustento Psicopedagógico de la Práctica Educativa**.
- **Línea Especializada.** Esta Línea se desarrolla a partir del 2º semestre con la materia **Análisis de Problemas de la Práctica Educativa**; continúa la Línea en los dos últimos semestres: en el 3er semestre se estudian las materias **Modelos de Intervención Educativa** y la denominada **Competencias Profesionales para el Desarrollo de la Intervención I**, esta última materia es seriada con la II del mismo nombre que se encuentra en el 4º semestre. En este semestre se estudian dentro de la Línea Especializada las materias **Modelos de Evaluación Educativa** y **Competencias Profesionales para el Desarrollo de la Intervención II** que es la continuación del curso antecedente del 3er semestre.

#### **4.1 Caracterización de las Líneas formativas:**

##### **Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica**

Esta Línea se extiende desde el primero, segundo, tercero y cuarto semestres de la Maestría; se sustenta en el concepto epistemológico de que: la práctica educativa adecuada se construye a partir del análisis de la misma, mediante procesos de reflexión que den razones explicativas sobre sus implicaciones pedagógicas, a través de un movimiento en espiral que amplía el conocimiento acerca de ella, para transformarla, superarla o mejorarla (SCHÖN, 1992).

La teoría y la práctica son consideradas en este programa de estudios, los puntos de partida del eje de formación, desde los cuales se va

construyendo la reflexión y la comprensión. En este sentido las dos dimensiones teoría y práctica se tocan y dialogan, a fin de estructurar una continua reformulación de ambas a través de una *práctica creativa* (WHITEHEAD, 1995), que esté en constante proceso de re-conocimiento analítico de su quehacer profesional, con miras a perfeccionarlo como una tarea en constante desarrollo.

La propuesta curricular de la Maestría en Intervención Pedagógica retoma por consiguiente: el *conocimiento científico* generado por investigadores acerca de la educación, como al *conocimiento educativo o conocimiento práctico*, propio de la experiencia de los docentes, que expresa el conjunto interrelacionado de las teorías implícitas que poseen, sus saberes acerca de su práctica, sus valores educativos y concepciones que han ido construyendo a través de una reflexión sobre la acción. Ambos conocimientos se retoman con objeto de articularlos para intervenir adecuadamente las situaciones problemáticas de la cotidianidad del trabajo en el aula o la escuela, (LATORRE; 2003). El conocimiento producto de esta articulación es importante porque fundamenta la dialéctica entre conocimiento y acción que hacen de la práctica educativa una actividad compleja, desde la cual debe develarse la relación entre lo que se hace, el por qué se hace y las consecuencias que ese hacer conlleva.

En este sentido, la práctica educativa es considerada en este programa de estudios, el espacio fundamental desde el cual puede ponerse a prueba el currículum desarrollado por cualquier docente, pues si el currículum es una hipótesis que debe ponerse a prueba, no habrá procesos de crecimiento del mismo currículum, si los profesores no realizan constantes procesos de análisis de su propia implementación y maneras de desarrollarlo durante los procesos de la enseñanza (STENHOUSE, 1998) o durante los procesos educativos propios de la vida de las escuelas.

Esta perspectiva que retoma la práctica docente como el ámbito en el que se pone a prueba una hipótesis curricular, requiere en los profesores el desarrollo de la competencia de la reflexión, discusión y análisis constante sobre su propia práctica, para convertirla en el medio desde el cual se construye el autodesarrollo profesional (SCHÖN, 1992), como el

perfeccionamiento de su personalidad, totalidad que lo constituye y lo determina en los procesos desarrollados en el ámbito del quehacer profesional.

En esta Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica, se pretende formar profesores que sepan unir a través de la reflexión, el conocimiento práctico que han ido construyendo, con el conocimiento científico desde el cual confronten, evalúen y redefinan, situaciones problemáticas surgidas de la práctica educativa, sepan crear situaciones alternativas que respondan mejor y más adecuadamente a las exigencias de una formación más integral de sus educandos, como de que den respuestas cada vez mejores a las necesidades de construir una sociedad más equitativa.

Para el desarrollo de esta línea, los estudiantes del programa inician en el 1er semestre el estudio de los fundamentos de lo que es la metodología de la Investigación Acción en la materia Fundamentos de la Investigación para la Intervención.; en el 2do semestre analizan los procesos metodológicos en la materia Elaboración de Diagnósticos, que les permite conocer en primera instancia la manifestación empírica de problemáticas educativas a la Intervención Pedagógica con la construcción de diagnósticos sobre problemáticas. En el 3er semestre de esta línea en la materia Diseño de Estrategias de Intervención, se elaboran las estrategias para la intervención de las problemáticas diagnosticadas en el semestre anterior; en el 4to semestre la materia que complementa la formación en esta Línea es Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención, tiene como propósito que los estudiantes del posgrado evalúen el proceso de su intervención para la solución de la problemática diagnosticada y re-planteen nuevos e innovadores procesos de intervención de la propia práctica educativa.

### **Línea Básica:**

Esta Línea comprende tres materias que se abordan durante el 1er y 2do semestres, está sustentada en el hecho de que: la educación posee una responsabilidad pública cuyo destino depende de la reflexión, del comportamiento y de las decisiones que tomen sus actores para orientarla adecuadamente, como núcleo complejo en el que convergen proyectos sociales de alcance local, regional, nacional e internacional, y que tienen relación con la socialización de los sujetos, la cohesión y mantenimiento de la

cultura de las colectividades, como con cuestiones referidas al desarrollo político-económico de las sociedades, en el marco de las demandas nacionales y mundiales.

También esta Línea Básica considera que la educación tiene una dimensión personal que implica la formación de los individuos como sujetos con integridad ética, para saber conducir su comportamiento social autónomamente y desarrollar prácticas personales caracterizadas por una moral socialmente aceptable; en esta dimensión la educación tiene por misión aportar a los individuos: satisfacción, motivaciones y autoestima, a sus proyectos e iniciativas personales de relevancia para su propio autocrecimiento, como para los demás seres con los que convive; esta dimensión personal se ve también comprometida ante la tarea de fomentar el desarrollo de conocimientos, habilidades cognitivas y destrezas manuales, que signifiquen a los individuos como sujetos competentes, para desarrollarse con pertinencia en el ámbito del trabajo, así como en las diversas situaciones de la vida pública de la sociedad.

Dadas estas exigencias sociales y personales que la educación debe fomentar, los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica a través de la Línea Básica, analizan los fenómenos relacionados con la educación como procesos políticos complejos, intencionalmente configurados y determinados por coordenadas de dimensiones personales y sociales, cuya repercusión se extiende desde lo individual, hasta lo público.

A este respecto, es pertinente mencionar la cuestión de la calidad de la educación, que ha sometido en tela de juicio a las prácticas de formación desarrolladas en las escuelas de la mayoría de los países del mundo, entre ellas la del nuestro. Esta temática tiene su fundamento en las evaluaciones realizadas a nivel mundial, mismas que revelan que las transformaciones de un sistema educativo, no modifican por decreto las prácticas educativas desarrolladas dentro de las aulas de las instituciones educativas (O.C.D.E., 1989); así también estos procesos de revisión de la educación han evidenciado el atraso y la inoperancia, de prácticas de enseñanza todavía centradas en una enseñanza de corte tradicional, que poco aporta a las necesidades del mundo moderno requerido de pensamientos habilitados para la investigación, la

innovación, la creatividad ante lo imprevisible, y con capacidad para aprender a aprender y aprender a construir el conocimiento (UNESCO, 1996).

Producto de las evaluaciones se afirma que:

*“lo profesores se encuentran en la línea de fuego de estos retos y presiones nuevos y son diversamente criticados por obstaculizar el cambio, hallarse mal informados acerca del mundo que existe fuera de las escuelas... en muchos países sufren una crisis de identidad”( O. C. D. E., 1989: 26.).*

Haciendo contraste con los señalamientos anteriores, se encuentran los avances científicos y tecnológicos de los países avanzados, que han significado a la sociedad mundial actual como la *sociedad del conocimiento*, avances que han transformado buena parte de la demanda cualitativa laboral, expresadas en nuevas exigencias mediante el dominio de unos conocimientos y unas destrezas, que faciliten la flexibilidad del desempeño de las personas ante las más diversas e imprevistas actividades, (O. C. D. E., 1989).

Formar por lo tanto a las personas con un pensamiento habilitado para la innovación, el cambio y la flexibilidad tanto en el campo de los conocimientos como en el de las habilidades y el de las destrezas, requiere que los docentes sepan potenciarlos a través de los procesos de formación que potencian, cuestión que en otros términos puede expresarse como el hecho de que: los profesores tienen que formarse para aprender los “modos de pensar y hacer la sociedad” (FRIGERIO, 1999: 57).

Lo anterior expresa el objetivo de la Línea Básica de este programa de estudios, que considera formar a los profesores para el desarrollo del análisis del fenómeno de la educación, como un fenómeno eminentemente social carente de neutralidad, debido a que está inmerso en intencionalidades y disposiciones de orden político y económico diversos y cambiantes, que tienen como propósito vincular la educación con las exigencias que la sociedad le adjudica a manera de desafíos a los que debe responder.

Al mismo tiempo, en esta Línea Básica los estudiantes desarrollan procesos de reflexión que les permiten comprenderse a sí mismos como a los demás seres humanos, como sujetos que en lo individual y en lo social son



seres inacabados, que necesitan de la educación como un proceso permanente para el desarrollo de mejores niveles de perfectibilidad, para adaptarse activamente a las demandas cambiantes del desempeño individual y social y ser sujetos que coadyuven a transformar la sociedad hacia mejores formas de vida en lo personal y lo colectivo.

Dado todo lo anterior, la estructura de la Línea Básica comprende tres asignaturas que se estudian en el primer y segundo semestres: en el primer semestre se analiza la materia Política Educativa y Sustento Filosófico de la Educación que tiene como propósito el estudio de los planteamientos de la política educativa a nivel nacional, regional y local, para analizar sus planteamientos ante los retos de la transformación de la educación; este análisis se enlaza con vertientes filosóficas que permiten cuestionar la formación de los sujetos y sus implicaciones morales. También en el primer semestre se estudia la materia: Sociedad, Economía y Educación que analiza las relaciones de determinación que surgen desde esos campos y su incidencia en las prácticas educativas de los docentes. Y en el segundo semestre se estudia la materia Sustento Psicopedagógico de la Práctica Docente que permite comprender las relaciones entre los procesos psicológicos del desarrollo humano y los planteamientos pedagógicos de una formación que vaya más allá del cultivo de las capacidades previas, esto es que desarrolle aquello para lo cual se forma al sujeto (HONORÉ, 1980).

### **Línea Especializada:**

La justificación de esta Línea Especializada responde a la consideración de que la enseñanza como actividad esencialmente práctica, corresponde a la dimensión de la didáctica cuyo discurso propio se circunscribe a la prescripción de principios prácticos. Los procesos de enseñanza se delimitan en el hacer didáctico y por esta razón corresponden al *conocimiento educativo* (LATORRE, 2003) caracterizado por pertenecer a un tipo de conocimiento que se constituye por un lado: a partir de la propia experiencia práctica de los docentes, por la propia historia de su formación, así como por el conjunto de relaciones y concepciones que sólo tienen sentido en el lugar donde se ponen en acción: el aula o la escuela.

Este tipo de conocimiento, es múltiple y variado porque corresponde a cada docente que lo somete a sus particulares presuposiciones valorativas para validarlo, ponerlo en práctica y justificar sus conclusiones sin apegarse a los principios metodológicos propios del rigor científico.

Este conocimiento educativo, en la dimensión de la enseñanza está circunscrito al campo de la didáctica, cuya función se relaciona con los medios que permiten conseguir el logro de fines prácticos. Por esta razón la didáctica no se separa de valoraciones relacionadas con los juicios del deber ser por los que cada individuo opta para poner en práctica algo con determinado propósito, por ello la didáctica es una teoría prescriptiva que propone principios y normas para la acción

En esta Línea Especializada los estudiantes analizan este debate sobre el estatuto de científicidad de la didáctica, al mismo tiempo que se adentran en la comprensión de corrientes científicas que al interior de otros campos del conocimiento como la psicología, la historia, la antropología, han construido propuestas para ser desarrolladas por la didáctica, durante los procesos de la enseñanza.

Inmerso en el análisis de lo complejo de la didáctica, se encuentra también el propósito de que en esta Línea Especializada, los docentes desarrollen perspectivas de una *praxis creadora* (VILLORO, 1980), producto de la reflexión que se produce sobre las propias acciones, que son sometidas al análisis teórico-práctico, para evaluar su pertinencia desde los referentes de las exigencias sociales y las implicaciones que en sí mismos conllevan.

Línea Especializada proporciona apoyos de carácter teórico-práctico para que el proyecto de intervención de los estudiantes de este programa de posgrado, se articule con vertientes de una didáctica prescriptiva fundada en la reflexión para la acción.

En esta Línea Especializada, se estudia en el segundo semestre la materia Análisis de Problemas de la Práctica Docente, su propósito es el reconocimiento de la práctica educativa propia para su comprensión reflexiva, con objeto de transformarla hacia una *práxis creadora* (VILLORO, 1980) pertinente con las necesidades de la formación integral de los sujetos, situados en los contextos de las demandas nacionales y mundiales.

En el tercer semestre los estudiantes del postgrado estudian diferentes Modelos de Intervención Educativa, para comprender en cada uno de estos modelos, los planteamientos implícitos y explícitos en que se fundamentan y las consecuencias que en el orden individual y social cada uno de ellos conlleva. Así también esta materia permite plantear estrategias de enseñanza más acordes a la necesidad de formar a los educandos dentro de las demandas del curriculum de la educación básica. Esta asignatura proporciona junto con la de Competencias Profesionales para el Desarrollo de la Intervención I, elementos para el desarrollo de alternativas didácticas sustentadas en la reflexión sobre la teoría pedagógica y las posibilidades de su articulación en la práctica educativa propia.

Correspondiente a esta Línea Especializada, en el cuarto semestre se estudian dos asignaturas: Modelos de Evaluación Educativa cuyo propósito es que los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica se apropien del sentido de la evaluación en el ámbito educativo y la articulen para re-alimentar los diversos procesos relacionados con la enseñanza y la materia Competencias Profesionales para el Desarrollo de la Intervención II, que pretende dar forma al contenido de la intervención en la práctica educativa propia, con un sentido más pertinente a las necesidades de la formación de los educandos, considerados como: participantes de la realidad social e histórica del presente y del futuro que deberán contribuir a construir.

#### **4.2 Propósito general**

Contribuir al desarrollo de la capacidad analítica y crítica del docente sobre su función, utilizando para ello las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan fortalecer su papel de guía académico en el aula y promotor del cambio hacia la calidad educativa en el nivel básico.

#### **4.3 Mapa curricular**

	1 <sup>ER</sup> SEMESTRE	2 <sup>º</sup> SEMESTRE	3 <sup>ER</sup> SEMESTRE	4 <sup>º</sup> SEMESTRE
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN (10 CRÉDITOS)	ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICOS PEDAGÓGICOS (10 CRÉDITOS)	DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN (10 CRÉDITOS)	APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN (10 CRÉDITOS)
	SUSTENTO FILOSÓFICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN (5 CRÉDITOS)	Análisis de problemas de la práctica educativa (7 CRÉDITOS)	MODELOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA (7 CRÉDITOS)	MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (7 CRÉDITOS)
	ECONOMÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (5 CRÉDITOS)	SUSTENTO PSICOPEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA (5 CRÉDITOS)	COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN I (7 CRÉDITOS)	COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN II (7 CRÉDITOS)
	<b>línea básica</b>		<b>Línea especializada</b>	
	<b>TESIS (20 CRÉDITOS)</b>			

**Créditos.** Tomando en cuenta que los cursos de la "Línea de investigación para la intervención pedagógica" es el eje conductor y articulador del programa cada uno de los cuatro que la conforman equivale a diez créditos. Los cursos de la "Línea básica" que implican una actividad fundamentalmente de tipo conceptual tienen un valor de cinco créditos cada uno. Y los cursos de la "Línea especializada" que implican procesos de intervención y evaluación valen 7 créditos cada uno. De esta manera los 12 cursos que integran el plan de estudios suman un total de 90 créditos. El número de créditos otorgados a la tesis es de 20, alcanzando la suma final de 110 créditos el Programa completo de Maestría..

#### 4.4 Programas

## **CURSO PROPEDÉUTICO: "HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE"**

A fin de que los aspirantes a cursar la Maestría en Intervención Pedagógica puedan ser aceptados como maestrantes y accedan al plan de estudios es indispensable que cumplan con el perfil de ingreso, el cual contempla disposiciones de diversa índole, como es contar con el tiempo para participar en las sesiones semanales y para el estudio y trabajo personal; manifestar un claro interés por analizar y evaluar su práctica docente, así como proponer formas de intervención adecuadas al contexto en que se desarrollan sus alumnos, para constituirse como maestro en un factor de cambio que garantice aprendizajes significativos en sus alumnos y coadyuve a elevar la calidad educativa de nuestras escuelas.

Para cursar la maestría con éxito es indispensable que el estudiante tenga la capacidad para leer comprensivamente textos especializados en educación, es necesario que conozca y aplique técnicas para la recopilación de información, que aproveche las herramientas que le ofrece la computadora y el internet, así como también que redacte de manera eficaz y correcta los trabajos escritos que se le soliciten, asimismo debe conocer el estado del conocimiento en materia de educación y estar familiarizado con publicaciones que desarrollen temáticas pedagógicas.

La experiencia nos dice que por lo general los aspirantes a una maestría no ha desarrollado las competencias antes mencionadas, por el contrario presentan graves deficiencias tanto en la comprensión de textos que presentan cierto nivel de especialización como en la redacción de trabajos académicos; al cursar una maestría, frecuentemente los estudiantes quieren limitarse a reproducir los contenidos de los materiales consultados, pero no son capaces de realizar un análisis personal o aportar una crítica fundamentada o de hacer inferencias a partir de lo que los enunciados expresan.

Así pues, con el fin de tratar de subsanar estas deficiencias y proporcionar al estudiante las herramientas necesarias y darle la oportunidad de que se concientice de los conocimientos que debe adquirir, las habilidades y destrezas que debe desarrollar, y las actitudes que es necesario adoptar, se le ofrecerá un curso propedéutico que abarcará un semestre, trabajando martes, miércoles y jueves de cada semana, de las 16:00 a las 20:00 hrs.

## OBJETIVOS:

- a) Conocer y aplicar técnicas para la lectura de comprensión de textos especializados;
- b) Conocer y aplicar técnicas para la recopilación de información;
- c) Conocer y aplicar técnicas para la redacción de trabajos académicos;
- d) Interactuar con documentos relacionados con el estado del arte en educación y con revistas de tipo educativo.
- e) Conocer y aplicar los procedimientos de búsqueda de información por internet, así como del uso de word para la elaboración de trabajos académicos.

## TEMAS:

- 1. Técnicas de lectura de comprensión.
  - 1.1. Lectura analítica.
  - 1.2. Lectura sintética.
  - 1.3. Lectura evaluativa.
  - 1.4. Diversos tipos de lectura.
  
- 2. Generalidades sobre la investigación documental aplicada a temas educativos.
  - 2.1. Plan de trabajo.
  - 2.2. Elaboración de fichas.
  
- 3. Redacción de trabajos académicos. Cualidades de la redacción y conocimiento del código escrito.
  - 3.1. El mapa conceptual.
  - 3.2. El resumen
  - 3.3. La síntesis.
  - 3.4. La reseña.
  - 3.5. La monografía.
  - 3.6. El ensayo.
  
- 4. Medios electrónicos.

4.1. Procedimientos de búsqueda de información por internet;

4.2. Uso de word para la elaboración de trabajos académicos.

5. Revisión hemerográfica y bibliográfica de las áreas temáticas de la investigación educativa.

### METODOLOGÍA DE TRABAJO:

Se trabajará a manera de taller, es decir se proporcionará el material escrito con los principios y técnicas fundamentales y se aplicará tanto dentro como fuera del aula. Se contará con la información suficiente referida a los temas, así como revistas y libros sobre temas de educación.

Para las lecturas, elaboración de fichas y redacción de textos se emplearán libros de educación, y preferentemente revistas arbitradas y los estados del conocimiento.

Los instructores podrán ser 2 más, de acuerdo con el personal disponible, la cantidad de estudiantes y la necesidad de reforzar algún tema.

Los temas se distribuirán con base en el siguiente cuadro. Los días martes se dedicarán a desarrollar las competencias para aplicar las diversas técnicas de lectura, recopilación de información y escritura de trabajos académicos. Los miércoles para desarrollar las competencias para usar los medios electrónicos, y los jueves a desarrollar las competencias para revisar material hemerográfico y bibliográfico relacionado con la investigación educativa y con propuestas de intervención pedagógica: identificar la estructura, enfoque y elementos más importantes de una investigación en el ámbito educativo.

Martes	Miércoles	Jueves
Temas 1, 2 y 3	Tema 4	Tema 5

Este curso proporcionará información general acerca de las técnicas de lectura, de la escritura de textos académicos, de investigación y de uso de los medios electrónicos, sin embargo más que contenidos declarativos, fundamentalmente los contenidos son procedimentales, pues la asignatura está centrada en desarrollar habilidades para que el estudiante sea capaz de comprender textos especializados, sepa manejar los contenidos de los textos para expresar sus

tesis principales a través de mapas conceptuales, esquemas, reseñas, ensayos, etc., y sepa también manifestar una opinión respecto a lo leído. Asimismo este taller contempla los contenidos actitudinales, en virtud de que el maestrante adquirirá conciencia acerca del carácter científico de los materiales que consultará durante la maestría y adoptará una postura de interés y gusto por mantenerse actualizado en los temas vinculados con la profesionalización de su práctica docente.

Durante las sesiones de trabajo se creará y mantendrá una atmósfera de respeto, tolerancia y colaboración, a fin de lograr avanzar en la formación de una comunidad de indagación que desarrolla aprendizajes comprometidos, significativos y en equipo.

### EVALUACIÓN:

Se realizará una evaluación diagnóstica a través de un texto que se les solicitará que redacten el primer día de clases (una cuartilla sobre un tema de educación que sea de interés personal). Se emitirá una evaluación por cada una de los cuatro temas en tres modalidades: a) Evaluación del instructor, de acuerdo con criterios previamente establecidos; b) Autoevaluación del alumno y autoevaluación del maestro, quienes realizarán observaciones sobre su propio desempeño; c) Coevaluación del grupo, en la cual se pondrán de manifiesto las metas pendientes y los saberes que ya se ejecutan.

El trabajo final consistirá en realizar un ensayo, para lo cual pondrá en práctica todas las habilidades adquiridas y demostrará su avance en el desarrollo de competencias vinculadas a la escritura de trabajos académicos.

### EVIDENCIAS:

- Las lecturas realizadas, los esquemas elaborados y la participación en las discusiones.
- Los trabajos escritos entregados, sus características de adecuación y corrección.
- La aplicación de los procedimientos en el uso de la computadora.
- La autoevaluación y la coevaluación.

### BIBLIOGRAFÍA:



*Estado del Conocimiento 1992-2002.*

*Manual de consulta. Redacción e Investigación Documental I.* (1982). México, SEP, UPN, SEAD.

*Apéndices de los Talleres de Redacción e Investigación.* (1987). México, SEP, UPN, plan 85.

FRAGNIÈRE, Jean-Pierre (2003). *Así se escribe una monografía.* México, F.C.E., C.P. 521.

CHEVALIER, Brigitte (2004). *Cómo preparar un examen.* México, F.C.E., C.P. 579.

STATON, Thomas F (1980). *Cómo estudiar.* 23ª. reimp., México, Ed. Trillas.

CASSANY, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* 8ª. ed., Barcelona, Paidós Comunicación/37.

CASSANY, Daniel (2002). *La cocina de la escritura.* 10ª.ed. Barcelona, Ed. Anagrama.

*DIDAC. Los trabajos escritos* (1998). México, UIA.

SERAFINI, María Teresa (1999). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.* México, Instrumentos Paidós/4.

#### HEMEROGRAFÍA:

*Perfiles educativos.* México, CESU, UNAM.

*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* México, CEE..

*Revista Mexicana de Investigación Educativa.* México, COMIE.

*Sinéctica.* ITESO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**  
**Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica**  
**"Fundamentos de la investigación para la intervención"**

**PRESENTACIÓN:**

La materia Fundamentos de la Investigación para la Intervención, es la materia que en el 1er semestre, inicia la Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica, por lo que a través de ella se prevé sentar las bases para que los estudiantes del Programa de la Maestría en Intervención Pedagógica, se adentren en la reflexión para la comprensión y conocimiento, de los procesos epistemológicos mediante los cuales se produce el conocimiento científico en general, como el que tiene relación con la comprensión y explicación de los fenómenos de la educación.

Como el objetivo central de esta Maestría es formar a los estudiantes como Investigadores Reflexivos de sus propias prácticas (SCHÖN, 1992)), la reflexión se transforma en una idea central, como actividad constante que pretende traducir los conocimientos de la teoría educativa, en acciones prácticas para la mejora de la misma; en este proceso la teoría y la acción se encuentran unidas por la reflexión, porque a partir de ella se integran los medios y los fines que adquieren determinada valoración dentro de un contexto social.

El desarrollo de la materia concibe como punto de partida, el análisis de lo que se constituyen como obstáculos del conocimiento científico y que forman parte del pensamiento común, que cotidianamente acompañan diversidad de prácticas que los sujetos realizan en contextos determinados. Después de esta fase, el desarrollo de la materia se orienta hacia el análisis de los paradigmas cualitativos e hipotético-deductivo, a fin de que los estudiantes conozcan las diferentes concepciones acerca de cómo se ha entendido la determinación o no determinación, entre el objeto de estudio y el papel del sujeto que investiga.

El análisis siguiente dentro de la materia Fundamentos de la Investigación para la Intervención, está encaminado a que los estudiantes analicen y reflexionen acerca de la epistemología de la Investigación- Acción, a fin de que puedan

conceptuarla como: proceso permanente de formación profesional y personal, que va más allá de las posibilidades crítico-interpretativas porque se centra en transformar las prácticas colectivas dentro de las coordenadas sociales y contextuales en que tienen lugar.

Después del análisis epistemológico, la materia plantea el estudio de los diferentes modelos que se han estructurado para orientar metodológicamente el desarrollo de la Investigación Acción.

### **OBJETIVOS:**

- Orientar a que los estudiantes reconceptualicen lo que implica la mejora de la práctica educativa, desde el ámbito de la Investigación Acción
- Desarrollar en los estudiantes el análisis y la reflexión, sobre las implicaciones teórico-metodológicas para la transformación de la práctica educativa, desde el ángulo de la Investigación Acción.

### **EJES DE ANÁLISIS:**

1. Tipos de conocimiento.
  - El conocimiento de sentido común.
  - El conocimiento empírico.
  - El conocimiento teórico-práctico
2. La construcción del conocimiento científico.
  - Los obstáculos epistemológicos del conocimiento científico.
  - El rigor metodológico del conocimiento científico.
  - Análisis de los diferentes paradigmas sobre los procesos de construcción del conocimiento científico.
  - Las diferentes concepciones de la realidad social como objeto de estudio.
3. La Investigación cualitativa
  - Enfoques metodológicos.
  - La concepción cualitativa de la realidad y la objetividad en los procesos de la investigación.
  - La relación entre ontología, epistemología y metodología

- El papel de la teoría en la investigación cualitativa.
4. Bases Epistemológicas de la Investigación Acción.
- Orígenes de la Investigación Acción.
  - La Investigación Acción y su relación con los diferentes paradigmas de la investigación social.
  - La epistemología de la Investigación Acción.
  - Las implicaciones de la Investigación Acción en la práctica educativa.
  - La Investigación Acción y el desarrollo profesional.
  - El proceso metodológico de la Investigación Acción.
  - Análisis de diferentes modelos para el desarrollo de la Investigación Acción.

#### **METODOLOGÍA DE TRABAJO:**

El curso se desarrollará mediante procesos de un diálogo horizontal y abierto, que permita a los participantes ser sujetos aportantes desde su experiencia, para realizar procesos de confrontación del conocimiento de sentido común, con el conocimiento planteado por la teoría. Se potenciará la orientación hacia la construcción de los conocimientos, por la vía de la reflexión constante acerca de las implicaciones teórico-prácticas de los significados de la Investigación Acción en la práctica educativa.

Como parte de los procesos anteriores, se potenciará el trabajo grupal a través de mesas redondas, paneles, grupos de discusión, debates, que coadyuven en la adquisición comprensiva de los planteamientos analizados en los textos.

#### **EVALUACIÓN:**

**La evaluación del desarrollo de la materia se realizará en dos fases:**

La primera como proceso cualitativo y continuo durante las sesiones de trabajo. Los aspectos a evaluar serán: la pertinencia de los materiales utilizados para el curso, el desarrollo de las sesiones como espacio para el aprendizaje

constructivo tanto individual como grupal, las estrategias para el desarrollo de los procesos de la enseñanza y su pertinencia desde el ángulo de la enseñanza para la comprensión; en cuanto a los estudiantes se evaluará a través de sus propias opiniones y posicionamientos ante el conocimiento, su sentido de compromiso, participación, colaboración, interiorización de los planteamientos analizados en los textos.

La segunda fase de la evaluación será de carácter cuantitativo a partir de producciones escritas, en las que los estudiantes realicen análisis y reflexiones sobre las implicaciones de la Investigación Acción, en los procesos de transformación de la propia práctica educativa.

### **ACREDITACIÓN:**

Para acreditar la materia Fundamentos de la Investigación para la Intervención, los estudiantes deberán cubrir un 80% de sus asistencias y participación en la dinámica grupal, la cual en términos de la acreditación será igual al 25%. Y en la producción de sus trabajos deberán elaborar un ensayo por cada eje de análisis, en estos trabajos deberán articular: sus reflexiones a partir del análisis teórico de cada tema. Esta parte del trabajo contará un 50%. Y en cuanto a su participación en clases con base en la opinión fundamentada en los temas analizados, se sumará un 25%.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

1. BACHELARD, G (1986). La Formación del espíritu científico. México, Siglo XXI.
2. ELLIOT, j. (1990). La Investigación Acción en Educación: Madrid, Morata.
3. ELLIOT, J. (1993). El cambio Educativo desde la Investigación Acción. Madrid, Morata.
4. FLICK, Uwe (2004) Introducción a la investigación cualitativa, Madrid:Morata.
5. GIBBONS, Michael. Et. Al. (1997). La Nueva Producción del Conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, Pomares.

6. LATORRE, Antonio. (2003). La Investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, GRAÓ.
7. KEMMIS, Stephen y Mc.Tagart. (1988). Cómo planificar la Investigación Acción. Barcelona, Laertes.
8. WALLERSTEI, Immanuel (1999), Abrir las ciencias sociales, México: Siglo XXI.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22A QUERÉTARO**

**Maestría en intervención pedagógica  
Línea de investigación para la intervención pedagógica  
“Elaboración de diagnósticos pedagógicos”**

**Presentación**

La materia **Elaboración de diagnósticos pedagógicos** se encuentra ubicada en la **Línea de investigación para la intervención pedagógica**, pertenece al segundo semestre de la maestría, le antecede la asignatura **“Fundamentos de la Investigación para la Intervención”**.

El Enfoque de esta línea es la investigación- acción, Elliot (1993) la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión sobre los problemas de su practica docente. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

El propósito de la investigación-acción no es tanto la generación del conocimiento como el cuestionar de las prácticas sociales y los valores que la integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos. La elaboración de diagnósticos es la primera fase del proceso de investigación-acción. Por lo tanto, esta materia se orienta a que los estudiantes puedan elaborar diagnósticos que les permitan conocer, mejorar y transformar su práctica educativa.

La complejidad de la práctica educativa hace necesario que el profesor asuma el papel de investigador que este atento a las contingencias del contexto; que se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica y trate de buscar alternativas de solución.

A través de los procesos de investigación se pueden identificar cuestiones o problemas de la practica docente, por ello es necesario diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la vida en el aula desde la perspectiva de quienes intervienen en ella. Por ello la presente asignatura esta diseñada con el propósito de orientar a los maestros en la

elaboración de diagnósticos pedagógicos, pues éstos son el primer paso del proceso de investigación.

El diagnóstico es el primer momento del proceso de investigación, implica la utilización y recogida de una gran variedad de datos a través de las siguientes técnicas: entrevistas, experiencia personal, historia de vida, observaciones, etc, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y significativas de la vida de las personas, permitiendo una descripción exhaustiva de la realidad

Es una fase de gran importancia para la elaboración del proyecto de investigación, pues nos permite estudiar la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas.

La finalidad del diagnóstico es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual para conocer y entender de manera más profunda los problemas de la práctica docente y posteriormente buscar estrategias de mejora.

En este proceso de diagnóstico se analizan, se evidencian, se profundizan y se buscan las situaciones o fenómenos. Además nos permite establecer causas, plantear objetivos y acercarnos al conocimiento de esa realidad objeto de estudio. Nos permite también comprender la propia práctica docente de tal manera que tengamos los conocimientos necesarios para intervenir.

**Propósito General:**

- Construir diagnósticos consistentes sobre situaciones problemáticas dentro de la práctica educativa.

**Objetivos específicos:**

- Construir una concepción del diagnóstico pedagógico analizando: conceptualización, caracterización, perspectivas y proceso de construcción.
- Aportar elementos metodológicos que ayuden a interpretar críticamente su práctica docente.
- Adquirir una serie de habilidades y técnicas que les permitan planificar y realizar un diagnóstico.
- Recoger información pertinente para explicar el problema de estudio.



- Diseñar y aplicar procedimientos de sistematización y análisis de información sobre su realidad social y efectuar su interpretación.
- Elaborar un Diagnóstico sobre su propia práctica docente y el informe correspondiente.

### **ASPECTOS A DESARROLLAR:**

- Conceptualización y caracterización del diagnóstico

En este aspecto se pretende analizar diferentes concepciones del diagnóstico para que los alumnos puedan construir una concepción de éste, así como sus principales características y perspectivas.

Los alumnos comprenderán que un diagnóstico denota en que estado se encuentra su problemática, desde lo empírico, lo teórico y lo contextual. Analizarán que el diagnóstico es una forma de investigación en que se describen problemas con el fin de comprenderlos. Por ello es necesario que los alumnos identifiquen que la finalidad del diagnóstico es situarlos dentro de un marco que les permita visualizar sus errores y aciertos, la compleja situación a la que se enfrentan, teniendo presentes los múltiples factores que les rodean. Pues la elaboración de diagnóstico revelará con mayor exactitud la manera en que pueden atender cada una de las necesidades de su práctica docente.

### **Lecturas:**

BRUBACHER, John W, Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2000), *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona: Gedisa.

ELLIOTT, John (1993), “ Guía Práctica para la investigación- acción” en: El cambio educativo desde la investigación- acción. Ed. MORATA. Madrid. p. 88-110.

LATORRE, Antonio (2003), La Investigación-acción. Barcelona: Graó. pp. 39-45.

MARIN, Ma. Angeles y Carmen Buisán, (1990) Tendencias actuales del diagnóstico pedagógico, Barcelona: Laertes.

- **Etapas y elementos constitutivos del diagnóstico**

Al abordar este tema los alumnos conocerán las etapas y elementos constitutivos del diagnóstico, desde la forma de cómo identificar el problema que se va a diagnosticar, pasando por la elaboración de un plan, la obtención de información, el procedimiento y la socialización de esa información. Se describen las actividades que se realizarán durante el proceso.

Se trata de que conozcan los momentos en el proceso de diagnóstico, las diversas actividades que se tienen que realizar; entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

- Identificar el problema
- Elaborar un plan de diagnóstico
- Recoger la información
- Procesar la información
- Socializar los resultados.

Además escribirán la situación pedagógica en la cual contextualmente se lleva la problemática y se estudiarán los diversos recursos con los que se cuenta para resolver un problema

**Lecturas:**

ARASTORGA Alfredo y Van Der Bijl, Bart (1991) “Los pasos del diagnóstico participativo”, En: Manual de diagnóstico participativo. Humanitas. Buenos Aires, pp. 63-105.

STAKE, R. E., (199), “Las preguntas de la investigación”, en: Investigación con estudios de casos. Ed. MORATA. Madrid. p.25-40.

RODRÍGUEZ Gómez Gregorio (1996), et al “ Las fases en el proceso de la investigación cualitativa”, en : Metodología de la investigación cualitativa. P.62-76 Ed. ALJIBE.

WALKER, R. (2002) Métodos de investigación para el profesorado, Madrid: Morata.

- **Técnicas e instrumentos para la elaboración del diagnóstico**

Con el desarrollo de este aspecto se pretende que los alumnos se apropien de los elementos teóricos e instrumentales que le permitan reconocer y valorar el estado que guarda su problemática docente para construir críticamente su diagnóstico.

Se trata de seleccionar y elaborar las técnicas e instrumentos para la recogida de datos. Pues existen diferentes procedimientos y técnicas de investigación que permiten recoger información; entre ellos pueden mencionarse los siguientes: encuestas, cuestionarios, observación estructurada y no estructurada, entrevista, diario de campo, registros anecdóticos, etc.

**Lecturas:**

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis (2003) Cómo hacer investigación cualitativa, México, Paidós. "Métodos culitativos para la obtención de la información", pp. 103-186.

PORLÁN Rafael y José Martín (1998). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, Sevilla, Díada.

RODRÍGUEZ Gómez Gregorio (1996), et al " La recogida de datos en el proceso de investigación" y "Aspectos básicos sobre el análisis de datos" en : Metodología de la investigación cualitativa. Ed. ALJIBE.

- **Elaboración del diagnóstico y el reporte**

Al abordar este aspecto se pretende que el alumno concluya la elaboración del diagnóstico sobre un problema planteado de su práctica docente, que haga una recopilación de la información, la integre, la sistematice, la analice y la

presente. Rescate elementos que tienen relevancia para entender y explicar lo que cotidianamente ha sucedido en el contexto.

Los estudiantes elaborarán el informe del diagnóstico pedagógico construido en relación a la problemática docente seleccionada, a partir de la reflexión, recopilación, jerarquización, integración y clarificación de los aspectos y elementos analizados.

El reporte constituye un testimonio escrito sobre el proceso de investigación, los resultados y las propuestas que se derivan de ella. En este escrito se debe dar cuenta de las reflexiones y los análisis realizados. Presentarán el resultado de las tareas de indagación documental, de observación, así como la explicación que se ha ido construyendo sobre el objeto investigado. El reporte debe dar cuenta de los factores y elementos que de alguna manera han estado presentes en los momentos de la estructuración.

#### **Lecturas:**

WALKER R. (1989), "El tratamiento de los datos y la presentación del informe". En: Métodos de investigación para el profesorado. Ed. MORATA. Madrid. P.179-199.

PEREZ Serrano Gloria (1993), "Diagnóstico" En: Elaboración de proyectos sociales. Madrid, Narcea, pp.3949.

#### **Metodología de trabajo:**

Cada estudiante tendrá la responsabilidad de realizar y analizar las lecturas asignadas para cada sesión, así como de elaborar los trabajos que se le indiquen en cada unidad de la asignatura. Dichos trabajos deben responder a diferentes momentos de análisis y reflexión.

La materia se trabajará a manera de seminario-taller, por lo tanto los estudiantes tendrán que iniciarse en el proceso de investigación, para ello realizarán búsqueda e interpretación de información, utilizando técnicas adecuadas para recogerla; para ello elaborarán sus propios instrumentos para recavar la información tales como: entrevistas, cuestionarios, encuestas, etc.

Elaborarán sus propios registros, presentarán resultados y buscarán evidencias; formularán problemas o cuestiones a resolver.

### **Evaluación:**

Para llevar a cabo la evaluación se tomará en cuenta lo siguiente:

- El diario de campo
- El diseño de sus instrumentos para la recabar información
- Registros de observación y auto-observación
- La presentación de sus avances en la elaboración del diagnóstico
- La sistematización de la información

### **Acreditación**

- Asistencia del 80%
- Participación en las sesiones
- El desarrollo de las distintas actividades programadas
- Presentación de su diagnóstico

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en intervención pedagógica  
Línea de investigación para la intervención pedagógica  
“Diseño de estrategias de intervención”**

**PRESENTACIÓN:**

La materia **Diseño de Estrategias de intervención** corresponde al tercer semestre de la **Línea de Investigación para la Intervención pedagógica**, es consecutiva de la materia elaboración de diagnósticos.

Siguiendo con el proceso de investigación-acción que se ha venido trabajando en los semestres anteriores en la Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica, otro momento importante en este ciclo de investigación es la formulación de propuestas de cambio o mejora. Una vez elaborado el diagnóstico se estará en condiciones de diseñar un plan de acción es decir, las acciones que se quieren introducir en la practica profesional para mejorarla y transformarla. Es un momento decisivo en el proceso. Diseñar estrategias para que posteriormente se pongan en marcha y observar sus efectos sobre la práctica.

La enseñanza es un fenómeno social y cultural, una práctica compleja, socialmente construida e interpretada y realizada por el profesor, constituirse en un proceso reflexivo sobre el propio quehacer docente que lleve a una mayor comprensión y un mejor análisis en los diferentes contextos. Para ello se requiere de profesores constructivos y reflexivos que hagan aportes relevantes para la solución de los problemas más significativos de su práctica docente. Pues hoy en día el debate educativo no se centra tanto en que contenidos transmitir, sino en como propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento.

De ahí la importancia de continuar pues, con este ciclo de investigación en esta materia de diseño de estrategias de intervención. Una vez que el profesor ha identificado problemas o dificultades en su práctica docente, ha analizado y reflexionado sobre los mismos, cuenta con los elementos

necesarios para proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejoras de la propia práctica docente.

Por lo tanto se pretende que en este curso los alumnos diseñen estrategias de intervención innovadoras que le permitan cumplir con los propósitos previstos. Para ello es necesario tener claro a dónde se quiere ir, cual es el camino para alcanzar las expectativas fijadas, cómo comprobar si se ha llegado a lo previsto.

Se requiere proponer estrategias que sean alcanzables teniendo en cuenta no solo los recursos y los medios disponibles, sino también la viabilidad política, económica, social y cultural acorde con el contexto o escenario en donde se elabora y ejecuta el plan, intercambiar, compartir, diseñar estrategias o actividades en las que se trascienda a nuevos conocimientos.

Para elaborar su diseño de estrategias de intervención deberán partir de tomar en cuenta los factores que están incidiendo el problema diagnosticado.

En su diseño deben darse respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué se quiere hacer?, ¿Por qué se quiere hacer?, ¿Para qué se quiere hacer?, ¿Dónde se quiere hacer?, ¿Cómo se va hacer?, ¿Cuándo se va hacer?, ¿Quiénes lo van a hacer?, ¿Con qué se va hacer?

Además deben plantearse claramente los objetivos, propósitos, metas, actividades y tareas, metodología, calendarización o cronograma, recursos humanos, materiales y financieros. Todos los pasos previos son necesarios, pero es absolutamente indispensable tener claro a dónde se quiere llegar y no perder de vista el objetivo a lo largo de todo el proceso.

### **PROPÓSITO GENERAL:**

- ❖ Que los alumnos de la maestría diseñen estrategias de intervención pedagógica tendientes a resolver la problemática diagnosticada en su práctica docente.

### **ASPECTOS A DESARROLLAR:**

- **Las fases del diseño de intervención**

Al trabajar con este tema se pretende que los alumnos después de haber elaborado su diagnóstico conozcan las fases o momentos que conforman el diseño de estrategias de intervención con las que se pretende dar solución al problema planteado.

El diseño de estrategias de intervención es todo un proceso constituido por los siguientes momentos o fases:

- ❖ Detección y análisis de necesidades (diagnóstico)
- ❖ Clara y precisa definición de las metas
- ❖ Previsión de recursos y medios
- ❖ Recuperación y enriquecimiento de los elementos teóricos y contextuales
- ❖ Estrategia de trabajo
- ❖ Atribución de responsabilidades
- ❖ Plan de trabajo
- ❖ Coordinación, ajustes, revisiones
- ❖ Plan para evaluar el diseño de intervención

Se pretende que se adopte una actitud de búsqueda, cambio, respeto y responsabilidad sobre lo mostrado en el diagnóstico.

Darle una respuesta al problema, explorar alternativas en la práctica docente y en la teoría.

#### **Lecturas:**

ANDER-EGG, Ezequiel, (1995) Introducción a la planificación. Lumen: Buenos Aires. Pp. 23-29

GARCIA Requena, Filomena (1997) "El sentido de la planificación", en: Organización escolar y gestión de centros educativos. Ed. Aljibe. Malaga. P.67-82

KEMMIS, Stephen y Robin McTaggart, (1992) Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.



➤ **Elaboración de un sustento teórico en que se apoye el diseño**

Se pretende que los alumnos realicen una recuperación de los aportes teóricos que les puedan servir para sustentar su diseño de estrategias de intervención. Para ello los alumnos rescatarán los aportes de las distintas materias que llevan en el semestre y también las de los semestres anteriores principalmente de la asignatura de Sustento Psicopedagógico de la Práctica Docente.

➤ **Instrumentos y técnicas para la elaboración del diseño**

Al trabajar con este tema se pretende que los alumnos seleccionen y elaboren técnicas e instrumentos apropiados para la elaboración del diseño de estrategias de intervención, de tal forma que puedan recuperar, sistematizar e interpretar la información a la luz de las evidencias que se encuentren.

Se necesita prever con anterioridad a la aplicación del diseño de intervención, el plan, las técnicas e instrumentos que se utilizarán para recopilar la información, como: observaciones, diario del profesor, pruebas escolares, trabajos de los alumnos, entrevistas, notas escolares de campo, expediente, archivos escolares, etc. con los que se pueda organizar dicha información.

**Lecturas:**

LATORRE Antonio (2003), La investigación-acción. Ed. GRAO. Barcelona p.52-82.

➤ **Elaboración del diseño de estrategias de intervención**

Al trabajar este aspecto se pretende que los alumnos hayan elaborado su diseño de estrategias de intervención, una propuesta que incluya diferentes formas de trabajo, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación.

Dicho diseño debe contar con un plan de trabajo que establezca la mecánica a seguir, las tareas o actividades a realizar, los tiempos estimados para la operación de la intervención, los recursos necesarios y las formas de evaluar dicha estrategia.

**Lecturas:**

ANDER–EGG, Ezequiel, (1995) Introducción a la planificación. Lumen: Buenos Aires. Pp. 43-57

DEL CARMEN Luis, Carvajal Francisco et al (2004). La Planificación didáctica. Ed. Grao. Barcelona.

**➤ Evaluación del diseño**

Al trabajar en este aspecto, los alumnos elaborarán un plan para evaluar el diseño de estrategias de intervención, en donde puedan prever la forma en que se va a llevar a efecto la evaluación para analizar e interpretar información, para hacer una buena valoración de los alcances, aciertos y dificultades del diseño de intervención. Comprobar si el diseño de intervención que se ha construido responde a los objetivos que se persiguen.

Para ello será necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Definir los objetivos
- Determinar los criterios para evaluarlos
- Presentar el plan, las técnicas e instrumentos para recopilar, sistematizar e interpretar la información.

**Lecturas:**

LATORRE, Antonio (2003), La investigación-acción. Ed. GRAO. Barcelona p.51-52.

ELLIOTT, John (1993), El cambio educativo desde la investigación- acción. Ed. MORATA. Madrid. p. 115-141.

**➤ Plan para evaluar la implementación de las estrategias de intervención.**

Al trabajar con este tema se pretende que los estudiantes establezcan criterios a utilizar para evaluar la implementación de su estrategia de intervención.

**Lecturas:**

CARRIÓN, Carmen. (2001). "Valores y Principios para Evaluar la Educación." Barcelona, Edit. Paidós. p.p. 21-90.

SHAW, Ian F. (2003). La evaluación cualitativa, Barcelona: Paidós.

**Metodología:**

Se trabajará bajo la modalidad de seminario taller. Se partirá de los problemas explicados en el diagnóstico. Se motivará al alumno a pensar creativamente para que realice una planeación de estrategias y acciones que le permitan solucionar el problema planteado, así como los medios y herramientas que puedan utilizar para su elaboración. Se desarrollarán reflexiones de manera colectiva para proponer estrategias que les permitan apoyarse en la elaboración de su diseño

Los alumnos llevarán una secuencia en la construcción del diseño. Harán una recuperación de elementos teóricos y contextuales pertinentes que sirvan para sustentar su diseño.

Organizarán acciones de manera dinámica siguiendo un proceso metodológico de análisis, reflexión y sistematización.

Se promoverá el trabajo de manera individual y en equipos.

**Evaluación:**

Se evaluarán los logros alcanzados tomando como base los propósitos establecidos. Se valorará la culminación de su diseño de estrategias de intervención, tomando en cuenta que realmente se promueva el cambio y la transformación de su práctica docente, identificando los criterios de mejora, explicaciones e interpretaciones y que el diseño concuerde con los propósitos de la investigación. Se evaluará todo el proceso integrado, organizado, con un plan dinámico que relacione los momentos entre sí con la perspectiva de comprender y transformar la práctica docente. Se valorará también la participación, el trabajo en equipo, las aportaciones individuales y colectivas.

**Acreditación:**

- Asistencia de por lo menos 80% de las sesiones.

- Los avances realizados durante la construcción del diseño
- La culminación del diseño de estrategias de intervención

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA  
Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica**

**"APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN"**

**PRESENTACIÓN:**

La materia Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención, corresponde al 4° semestre de la Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica; su propósito es orientar a los estudiantes de la Maestría, para que a la par que van llevando los procesos de intervención para la transformación de su práctica educativa, desarrollen procesos simultáneos de reflexión, evaluación y análisis del propio proceso de intervención y sus componentes, con objeto de que realicen las adecuaciones pertinentes en el trayecto de acuerdo con el enfoque didáctico que sustenta el proceso de la propia intervención, como con los referentes teóricos que lo orienten hacia la consecución de los objetivos planteados como guías del proyecto de investigación. La materia concluye con una planeación propositiva que articule adecuadamente: los principios teóricos del propio modelo didáctico escogido para la intervención, los sustentos teóricos y metodológicos estudiados en el trayecto de la maestría y las propias experiencias de la práctica desarrollada durante el proceso de la intervención.

Dado que, la Investigación Acción se entiende como: un proceso crítico que avanza en el sentido de la mejora de las prácticas de los sujetos (ELLIOT, 1973; KEMMIS, 1987), la acción para la superación de tales prácticas, se convierte en la constante que se asume como centro de una indagación evaluadora que, recupera la experiencia personal de cada sujeto junto con la experiencia colectiva acumulada por el grupo en el que tienen lugar, con objeto de que tanto las prácticas como las experiencias, sean sometidas a un análisis personal y colectivo, a fin de ampliar el conocimiento de las ideas en que se sustentan, como la pertinencia de las acciones en las que tales ideas se ven representadas.

De acuerdo con esto, el análisis de las ideas puestas en acción en la cotidianeidad de la enseñanza y de los aprendizajes en los salones de clases,

es el medio que permite avanzar por la vía de su evaluación constante, hacia planteamientos de acciones pedagógico-didácticas de mayor pertinencia en la formación de los sujetos; en este sentido, la evaluación de las acciones desarrolladas a través del análisis y la reflexión de las mismas, posibilitan la superación de las prácticas educativas y su mejora constante al evaluar permanente las acciones que se llevan a cabo en el todo único: las ideas en la acción.

Este proceso de revisión y análisis de las ideas en la acción, conlleva a la evaluación de los procesos desarrollados por la mejora de las prácticas educativas, que a su vez se conciben como tareas permanentemente inacabadas, complejas, que se traducen en fuente de su propio perfeccionamiento como de generación de conocimientos acerca de ellas mismas.

La materia Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención, recupera los elementos de la Evaluación y la Reflexión, como procesos básicos inherentes a la Investigación Acción, porque constituyen categorías fundamentales *“para estudiar la práctica profesional desde las propias acciones que realizan los profesionales”* (SCHÖN, 1992: 35-42). Es a través de la evaluación y la reflexión como pueden darse razones explicativas sobre las causas que producen determinados procesos pedagógico-didácticos como de sus efectos individuales y sociales; debido a la evaluación y a la reflexión pueden adoptarse las medidas necesarias para la re-orientación de la práctica porque sopesa la experiencia desarrollada y posibilita valorar los efectos de las acciones realizadas.

Así también, estos procesos permiten sustentar los conocimientos sobre la acción, como elementos críticos que permiten evaluar el sentido de los procesos realizados, re-conocer los problemas que se han encontrado, las restricciones que se han presentado, como identificar nuevos medios para seguir avanzando. De la misma manera que permiten identificar las circunstancias de la intervención, sus limitaciones, los logros alcanzados y los desafíos pendientes, bases para la constante mejora de la práctica.

## **OBJETIVOS:**

- Desarrollar en los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica, la competencia para evaluar, analizar y reflexionar de manera constante, los procesos de intervención, transformación y mejora de su práctica educativa.
- Fomentar en los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica, el desarrollo de actitudes de autoevaluación de su práctica educativa, para conseguir la mejora de la misma como una tarea permanente.

## **ASPECTOS A DESARROLLAR**

### **1. Elaboración de criterios para evaluar el proceso de intervención:**

- a) La selección de los criterios para la evaluación desde la perspectiva del enfoque didáctico utilizado.
- b) La aplicación de la evaluación para re-planteamientos didácticos más pertinentes en el proceso de la intervención.
- c) Coherencia de los criterios de evaluación con los objetivos planteados para la mejora de la práctica educativa.
- d) Elaborar criterios que posibiliten evaluar las actitudes de los agentes del proceso de la intervención.
- e) Identificación de criterios para evaluar las estrategias de la intervención desarrollada.

### **2. Evaluación de proceso de intervención**

- a) El proceso de la intervención.
- b) Los logros obtenidos.
- c) Los obstáculos presentados.
- d) Los desafíos pendientes

### **3. La re-estructuración de la planeación**

- a) Construcción de una nueva propuesta de planeación que exprese los desafíos pendientes en la mejora constante de la práctica educativa.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

La materia Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención, será desarrollada como Taller con objeto de que los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica, recuperen los procesos de aplicación y desarrollo de la intervención, reflexionen evaluativamente acerca de los componentes de los mismos, retomen planteamientos pedagógico-didácticos y puedan construir replanteamientos que les posibiliten una adecuación constante durante el proceso de la aplicación de la intervención, así como tomar decisiones cuyos efectos sean más pertinentes en la formación de sus educandos.

De la misma manera, la materia plantea, como término de la primera fase iniciada en el 2° semestre de la maestría en la Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica, la elaboración de una propuesta de Planeación, que contenga la finalidad de expresar una mejor articulación entre la teoría y la práctica, para constituirse en el inicio de un nuevo ciclo ante la transformación y perfeccionamiento constante de la práctica educativa.

## **EVALUACIÓN:**

La evaluación se llevará a cabo con dos modalidades: durante las sesiones de clase los estudiantes de la maestría serán sujetos importantes de sus propias reflexiones sobre los procesos de evaluación de su propia intervención; así también concretarán en propuestas para la acción, las ideas cuyo sustento articule lo pedagógico-didáctico con la práctica. Por lo tanto los estudiantes tendrán que poner en evidencia su competencia para la revisión evaluativa de su propia práctica y la construcción de propuestas que la mejoren.

La segunda modalidad de la evaluación para esta materia, estará centrada en la construcción de los productos como entidades que adquieren un valor cuantitativo en función de: la articulación entre la teoría y la práctica y la puesta en la acción y sus efectos. Así como la coherencia entre todos los elementos de la propuesta de Planeación como desafío pendiente.

## **ACREDITACIÓN:**

Para aprobar la materia: Aplicación y Evaluación de Propuestas de Intervención, los estudiantes deberán cubrir con los siguientes requisitos:



La asistencia (mínimo 80%), participación y desempeño en las sesiones equivale a un 25% de la acreditación; presentar los avances requeridos en torno del proceso de intervención los cuales tendrán un valor de un 50% de la acreditación, si cubren de manera adecuada los requisitos pedagógico-didácticos previstos en su modelo didáctico. Elaborar la re-construcción de la nueva propuesta de evaluación la cual se valorará en un 25 %, si su propuesta es consistente en la articulación de la teoría y la planeación.

### **Bibliografía:**

1. BOLÍVAR, Antonio (2001). Autoevaluación institucional para la mejora interna, en M. A. Zabalza. Reforma Educativa y Organización Escolar. (915-944). Santiago de Compostela, Tórculo.
2. CAMILLONI, A. R. W. La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Barcelona, Paidós., 1998. p.p. 67-92
3. CARRIÓN Carranza, Carmen. (2001). Valores y principios para evaluar la educación. Barcelona: Paidós, p. P. 21-90.
4. DÍAZ Barriga Ángel. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En Evaluación académica. México: CESU-UNAM-FCE.
5. DÍAZ Barriga, Frida. Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior. (1999). México, Trillas.
6. GIMENO, S. J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. (1992). Cap. X "Evaluación del Currículum". Madrid, Morata. P.p. 265-291
7. ----- y ÁNGEL I. Pérez G. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata. 1992. Cap X La evaluación de la enseñanza, págs. 334- 397.
8. MAKERNAN, J. (2001), Investigación-acción y currículum, Madrid: Morata.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica**

**Línea Básica**

**“Política educativa y sustento filosófico de la educación”**

**Presentación:**

Al incursionar en el ámbito educativo es importante tener claro en donde andamos, pues no es cosa rara confundir lo designado con la palabra educación y lo significado con el término pedagogía. Convencidos de que la distinción ayuda de manera significativa al esfuerzo reflexivo, partimos de establecer diferencias entre educación y pedagogía. Vemos a la educación como una práctica, una actividad social, una acción, mientras que a la pedagogía como una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia.

Durkheim ya hizo notar la dimensión fáctica del proceso educativo al sostener que éste no era más que la acción que las generaciones adultas ejercían sobre las nuevas. La pedagogía vendría siempre detrás y con el ánimo de conformar esquemas mentales interpretadores y organizadores de la acción educativa.

Toda práctica educativa se encuentra inmersa en un marco orientador tanto científico como filosófico, es decir, se apoya en la teoría educativa y en la filosofía de la educación. Entendiendo por teoría educativa a un cuerpo de doctrina científico que orienta la actividad de los educadores, y reservando para la filosofía de la educación un conjunto de reflexiones no-científicas que consideran qué es educar y con qué fin se lleva a cabo la educación, reflexiones que fundamentan toda la praxis educacional y aun el mismo uso del conocimiento científico.

En esta materia nos centraremos inicialmente en el marco orientador filosófico, el cual se manifiesta de manera específica dentro de un país en la normatividad que rige toda su dinámica social, económica y política, esto es en su constitución. Para posteriormente ser interpretado y asumido en un programa educativo de gobierno como un conjunto de políticas educativas. De

ahí que el otro aspecto a abordar en este curso sea precisamente el relacionado con las políticas educativas.

### **Objetivo general:**

Reflexionar sobre el referente filosófico y político que orienta las prácticas educativas de los profesores.

### **Unidad I: La filosofía de la educación**

Objetivo específico:

Comprender el sentido de la práctica educativa.

Los griegos acuñaron el término “filo-sofía”. Era sabio (sophós) en Grecia, aquel que entendía algo, que estaba enterado de lo más importante; es decir del universo y de la vida y que por tanto también podía enseñarlo. Frente a los sabios irrumpe Sócrates predicando precisamente el no saber nada, constituyendo dicha ignorancia su única sabiduría. La sabiduría (sophía), a partir de esta actitud, deja de ser un saber poseído para transformarse en un saber constantemente anhelado y buscado. No hay propietarios de la sabiduría; únicamente quedan exploradores de la misma. A partir de esta perspectiva, el saber se convierte en ganas de saber; la sofía en filo-sofía.

En este sentido, el quehacer filosófico no se propone tanto saber cosas o saber decidir cuanto someter a cuestionamiento todo aquello que imaginamos saber o poder. Formulando preguntas peculiares: ¿qué es la educación?, ¿con qué finalidad educar?. Interrogantes que encaminan a la cuestión sobre qué es un ser humano.

Se asegura que el hombre irrumpió cuando apareció el trabajo y el lenguaje; es decir cuando apareció la cultura. Hombre, cultura y educación son inseparables. Kant (1966) sostuvo que la diferencia entre el animal y el hombre radica precisamente en la educación. Si lo que la humanidad es y ha sido resulta inexplicable sin el recurso de los procesos educacionales, salta a la vista la pertinencia de los interrogantes filosóficos sobre dichos procesos. Preguntar por la educación, por su situación, por sus fronteras, por su valor, es inquirir por nosotros mismos.

Acorde a lo anterior, el trabajo específico de la filosofía de la educación queda circunscrito a algunas tareas:

El análisis del lenguaje constituye una forma filosófica de enfrentarse con el objeto educacional. No se reduce la filosofía a tales análisis, pero éstos le son indispensables. Al fin y al cabo, filosofar es inquirir qué se dice con las palabras sintácticamente organizadas que alguien emite.

Tanto el fenómeno educativo como la reflexión filosófica implican nuestras creencias sobre la totalidad de las cosas, una visión del mundo es un panorama general sobre la realidad. Lo primero que salta a la vista del filósofo que analiza el hecho educativo no es quizá la cosmovisión sino cierta manera de entender al hombre; ahora bien, por poco que se reflexione, muy pronto aparece, como trasfondo de la concepción antropológica, una vasta imagen de cuanto hay. La historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las concepciones en torno al hombre y éstas andan de la mano con la historia de las concepciones del mundo. Siempre se ha educado a alguien para algo inmediato, pero en vista de algo siempre propuesto.

Siempre se educa para algo, se caiga en la cuenta de ello o bien pase desapercibido. La filosofía no sólo se ocupa de lo que se quiere decir, ni de la cosmovisión sobre la que se analiza el hecho educativo, sino también de aquello que se quiere, los fines de la educación. En primer lugar, para mostrarlos aun allí donde se hallaban ocultos, con ánimo de hacer una presentación de los mismos; en un segundo plano, a fin de analizarlos. Cada sociedad tiene un listado de conocimientos, habilidades, actitudes, que propone e impone a sus miembros. En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la práctica educativa.

Los hombres somos por un lado una sucesión de actos educacionales, en el sentido de tener que hacernos haciendo cosas. Por otro lado somos responsables de nuestra educación al preferir qué queremos ser y al mismo tiempo esta decisión nos encamina a un proyecto de vida que nos permita contestarnos el para qué ser educado.

### **Temas:**

1. El lenguaje educativo.
2. El sentido general del proceso educativo
3. La necesidad ontológica de la educación

#### 4. Los fines de la educación

##### **Ejes de discusión:**

¿Qué significa educar?

¿El ser humano requiere ser educado?

¿Para qué educar?

¿Cómo educar?

##### **Bibliografía**

- Delval, Juan (1990) Los fines de la educación, Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, John (1995) Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, Madrid: Morata.
- Duch, L (1998) La educación y la crisis de la modernidad, México: Paidós.
- Ferrés, J. (1997) Educar en una cultura del espectáculo, México: Paidós.
- Frankena, W. K. (1968) Tres filosofías de la educación en la historia, México: UTHEA.
- Fullat, Octavi (1991) Filosofías de la educación, Barcelona: CEAC
- Lonergan, Bernard (1993) Filosofía de la educación, México: UIA.
- Moore, T.W. (1996) Introducción a la filosofía de la educación, México: Trillas.
- Morin, Edgar (2001) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, Reformar el pensamiento, Buenos Aires: Nueva Visión.

- O'Connor, D. F. (1997) Introducción a la filosofía de la educación, Buenos Aires: Paidós.
- Yurén Camarena, María Teresa (1994) La filosofía de la educación en México, México: Trillas.

## **Unidad II: La política educativa**

Objetivo Específico:

Analizar las tendencias y propósitos de la política educativa en la actualidad

La política educativa siempre tiene condiciones e intenciones que rebasan el marco de lo estrictamente pedagógico, en tanto que pretende orientar la preparación hoy de los ciudadanos del mañana. De ahí la necesidad de identificar algunos signos de nuestro tiempo que de alguna manera determinan la toma de decisiones y la selección de finalidades en el sistema educativo mexicano y que pretenden incidir en la práctica educativa de los profesores. Entendiendo que cada decisión educativa y el conjunto de ellas que constituye una política, se adopta reflejando las necesidades, las presiones y los intereses que existen fuera del sistema educativo, que provienen de los distintos sectores sociales.

Aceptando que la Historia de la educación proporciona los elementos precisos para que las políticas educativas consideren el pasado y no caigan en los errores cometidos, Es importante también para su diseño, partir por una parte de una visión de la realidad del mundo actual, de la sociedad actual, y, por otra, de una visión prospectiva que trate de orientar para el futuro.

Es importante analizar cómo ciertos hechos o caracteres sociales contemporáneos están suscitando o influyendo en el planteamiento o elección de objetivos, qué estrategias u orientaciones concretas permiten estructurar instrumentos operativos impulsores de la rentabilidad social, qué aspectos, en definitiva, es necesario resaltar en una política educativa interesada en atender la realidad, las necesidades y las aspiraciones de la comunidad. La sociedad marca a la política educativa tareas de todo tipo, desde cambios en la propia administración educativa, a innovaciones en la cualificación del profesorado, la priorización de algunos objetivos de carácter fundamentalmente social, o atención a la educación no escolar.

De ahí que nos parezca conveniente establecer cuáles son los aspectos peculiares de la sociedad presente y analizar cómo afectan a las políticas educativas; pero al mismo tiempo, será también importante intentar caracterizar la sociedad futura y examinar qué se esperaría de la educación ante esa sociedad.

### **Temas:**

1. La estructura de la política educativa
2. Los agentes que intervienen en su determinación
3. Los distintos niveles en que se desarrolla
4. Las tendencias de la política educativa

### **Ejes de discusión:**

¿Cómo se construye la política educativa?

¿Quiénes hacen la política educativa?

¿Qué factores sociales inciden en su elaboración?

¿Cuáles son las tendencias de las políticas educativas actuales?

### **Bibliografía**

- Apple, M.W., (1989), Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación, Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, mariano (2001), Educar en tiempos inciertos, Madrid: Morata
- Furtado, Celso, (2002), En busca de un nuevo modelo. Reflexiones sobre la crisis contemporánea, México: Siglo XXI.
- Gutierrez, F. (1984) La educación como praxis política, México: Siglo XXI.
- Ornelas, C. (1998) El sistema educativo mexicano, México: FCE.

- Perrenoud, J. (1998), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas (1997), Sociología política de las reformas educativas, Madrid: Morata.
- Tedesco, J.C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento, México: FCE
- SEP (2001) Programa nacional de educación 2001-2006
- Viñao, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid: Morata.

### **Estrategia didáctica:**

Es deseable que se mantenga una dinámica de trabajo permanente que propicie la lectura constante de textos, la exposición y discusión en las sesiones de trabajo así como la producción de escritos en los que se vaya abordando el análisis de los puntos fundamentales del curso. Tal dinámica tiene que ver con la idea de un seminario, el cual implica un proceso de interacción grupal y colectiva, cuyo objetivo es el carácter que cobra la problematización, el análisis y la construcción conjunta, cada vez más compleja y a la vez más concreta de los objetos de estudio y su desarrollo.

### **Evaluación:**

Para evaluar el seminario, es importante tomar en cuenta tanto los procesos desarrollados como los productos elaborados, por lo tanto, se valorarán las actividades llevadas a cabo de manera individual, como colectivamente. Así como los distintos productos obtenidos: mapas conceptuales, síntesis, esquemas, escritos.

### **Criterios de acreditación:**

- Actividades y trabajos individuales 30%



- Productos escritos 40%
- Actividades y trabajos grupales 20%
- Participación pertinente y asistencia 10%

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Básica  
"Economía, sociedad y educación"**

**Presentación.**

Parece obvio reconocer que la sociedad actual no ha logrado resolver los problemas que la humanidad tiene planteados; del mismo modo son manifiestas las dudas acerca del papel que ha jugado la educación en la resolución de las grandes cuestiones e incertidumbres ante las que se encuentra actualmente el hombre.

En una sociedad presidida en buena parte por la lógica del mayor beneficio al menor costo, se requiere preguntarnos: ¿qué papel le toca jugar a la educación?, ¿qué tipo de formación ha de desarrollar la escuela?, ¿cuándo son relevantes en una sociedad competitiva los contenidos de la institución escolar?, ¿la educación ha de atender a la competitividad o, por el contrario, debe erigirse en instrumento que libere de esa sociedad competitiva? Son muchas las interrogantes que tiene planteadas la educación en una sociedad gobernada en buena parte por la economía.

El estancamiento de la economía ha hecho que se abandone hace ya años la creencia de que la educación es un factor de crecimiento económico; las fuertes inversiones en la educación de los años 60 y 70, han sido rectificadas al entender que la educación por sí sola no es un factor de crecimiento económico; muestra de ello es que se incrementa el desempleo especialmente en la población joven y cada vez es mas frecuente el subempleo remunerado. Los Estados empezaron a no dejarse llevar por el optimismo educativo de las décadas señaladas, pues los sistemas educativos tampoco aminoraron las desigualdades sociales. Ello ha provocado que se reduzcan los recursos dedicados a la educación o, al menos, que no crezcan; tal reducción ha provocado la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento en educación.

La situación anterior ha permitido una mayor participación por parte de la sociedad civil, manifestándose en la decisión de hacerse de mayores cotas de libertad, y participación individual en la toma de decisiones. La participación en

la toma de decisiones que reclama la sociedad civil para la solución de sus problemas, la independencia de criterio que ello conlleva, requiere de la formación de un criterio propio, y a esta exigencia deben responder los programas escolares. La educación tiene, entonces, una importante tarea en el intento de lograr que los ciudadanos de esta sociedad civil emergente sean protagonistas de su propia historia, que sean sujetos históricos capaces de hacer frente al principal obstáculo de la sociedad: los autoritarismos, tomando así el control de sus decisiones.

**Objetivo general:**

Analizar la nueva dinámica socio-económica del país y su impacto en las prácticas educativas.

**Temas:**

- Determinantes económicos de la educación
- Globalización, posmodernidad y educación
- Nuevas exigencias de la sociedad civil
- Cambios socioculturales y educación
- Participación social en educación
- Cambios demográficos y educación

**Bibliografía:**

- Bonal, X. (1998), Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, José (2001), Educar y convivir en la cultura global, Madrid: Morata.
- Guerrero Serón, Antonio (2003), Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico en la educación, Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, Ángel (1999), La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid: Morata.
- Torres, Jurjo (2001), Educación en tiempos de neoliberalismo, Madrid: Morata.

- Whitty, Geoff; S. Power y D. Halpin (1999), La escuela, el estado y el mercado, Madrid: Morata.

**Estrategia didáctica:**

Se trabajará bajo la modalidad de seminario, lo que demandará la lectura previa de los materiales a cada una de las sesiones, el trabajo se podrá apoyar con la elaboración de controles de lectura, cuadros, esquemas o fichas de trabajo. Para qué después de discutir los principales planteamientos abordados, se lleve a cabo una reflexión y vinculación con la situación del contexto estatal y local.

**Evaluación:**

La evaluación será continua y la final de cada tema y del seminario, con el propósito de dar cuenta de los logros alcanzados, así como de los problemas enfrentados, tomando en cuenta la participación, la dinámica grupal y demás elementos que intervengan en el desarrollo del seminario.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Básica  
"Sustento psicopedagógico de la práctica educativa"**

**Presentación:**

“Sustento psicopedagógico de la práctica docente” pertenece a la Línea Básica del plan de estudios de la maestría y se cursa durante el segundo semestre simultáneamente a las asignaturas: “Elaboración de diagnósticos” y “Análisis de problemas de la práctica docente”.

De acuerdo con el objetivo general de esta maestría, se pretende que el estudiante desarrolle sus competencias para elaborar proyectos de intervención pedagógica adecuados al contexto social e histórico en que desempeña su práctica docente, por lo cual deberá adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias, tanto teóricas como metodológicas, para poder fundamentar dichos proyectos.

En esta asignatura, el estudiante conocerá las principales perspectivas psicopedagógicas que nos explican en qué consiste el *desarrollo* del niño y cómo se dan los procesos de *aprendizaje* y de *enseñanza*. El curso propone diversos enfoques teóricos que dan cuenta del proceso por el cual el niño se desarrolla y aprende, es decir cómo construye su propio conocimiento y qué relación tiene ese proceso con su desarrollo cognitivo.

El propósito de esta asignatura es que el estudiante identifique las características de las teorías que desde la psicología de la educación explican cómo se da el *desarrollo* entendido éste como un cambio evolutivo que se rige por un patrón lógico que no deja de ser complejo. Las teorías que nos permiten entender el *desarrollo* difieren en la posición que adoptan frente a indicadores básicos tales como:

- Naturaleza frente a crianza
- Estabilidad frente a plasticidad
- Continuidad frente a discontinuidad
- Niño pasivo frente a niño activo
- Cuándo termina el desarrollo

Por otra parte, el estudiante profundizará en la comprensión de los paradigmas en psicología de la educación. Un paradigma es la forma en que una comunidad científica percibe y explica la realidad, en este sentido cada paradigma es un fenómeno sociológico, posee una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos

El estudiante desarrollará competencias para identificar las principales características de los diversos enfoques teóricos, distinguirá en cada uno de ellos cuáles son los fundamentos epistemológicos, los supuestos teóricos y las prescripciones metodológicas (concepción de enseñanza y aprendizaje, de alumno y maestro, de estrategias de enseñanza y de evaluación).

Otra competencia que desarrollará consiste en saber identificar con qué encuadre teórico está propiciando el aprendizaje de su grupo escolar, para analizar su pertinencia. Además, el estudiante aprenderá a identificar y promover el cumplimiento de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, a fin de que proceda en todo momento con una visión integral.

#### OBJETIVOS:

- a) Identificar las principales perspectivas teóricas sobre el desarrollo del niño.
- b) Identificar el status de la pedagogía, su objeto de estudio y perspectivas.
- c) Identificar las corrientes pedagógicas más importantes en la actualidad.
- d) Elaborar una fundamentación psicopedagógica de la propia práctica docente.

#### **UNIDAD 1: Principales perspectivas teóricas sobre el desarrollo del niño**

Objetivo específico: Identificar las diferentes perspectivas teóricas del desarrollo.

Temas:

- 1.1. Teorías biológicas.
- 1.2. Teorías psicoanalíticas.
- 1.3. Teorías conductuales.

1.4. Teorías cognoscitivas.

1.5. Teorías contextuales.

1.6. Teorías múltiples.

Entre las diversas teorías se estudiará la *biológica* del desarrollo que supone que el niño pasa por etapas invariables y predecibles; mientras que las teorías *psicoanalíticas* ven al desarrollo como un proceso discontinuo que sigue una serie de etapas discretas las cuales reflejan cambios cualitativos. Se conocerán también las teorías *conductuales*, donde el aprendizaje es considerado como una serie de respuestas pasivas a los estímulos externos, y por otra parte las teorías *cognoscitivas* que conceptualizan al desarrollo como resultado de la interacción del niño con el entorno.

Las teorías *contextuales* suponen que el niño busca e interactúa activamente en contextos tanto físicos como sociales que contribuyen a moldear su desarrollo. Ante esta diversidad, actualmente se considera a las teorías como construcciones humanas que tienen limitaciones para explicar la realidad, por lo que se advierte la necesidad de que los educadores conozcan las teorías más importantes para interpretar adecuadamente situaciones de aprendizaje en su aula.

#### Bibliografía:

AUSUBEL, David y Edmund V. Sullivan. (1989) El desarrollo infantil I, II y III, México: Paidós.

BRUNER, Jerome (2001) Desarrollo cognitivo y educación, Madrid: Morata.

COLL, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. Eds. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación I y II. Psicología de la educación, Madrid: Alianza.

DELVAL, Juan (1995) El desarrollo humano. México, Siglo XXI.

MAIER, Henry (1996). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*, Argentina, Amorrortu.

MECE, Judith (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. SEP, Mc Graw Hill, Biblioteca para la actualización del maestro. México.

MERANI, Alberto L (1983). *Compendio de ciencias de la educación*. México: Grijalbo.

## UNIDAD 2. Paradigmas en psicología de la educación.

Objetivo específico: comprender y analizar los cinco paradigmas principales: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural.

Temas:

- 2.1. Encuadre epistemológico conceptual.
- 2.2. El paradigma conductista.
- 2.3. Paradigma humanista.
- 2.4. Paradigma cognitivo.
- 2.5. Paradigma psicogenético.
- 2.6. Paradigma sociocultural.

Del paradigma *conductista* se estudiará la importancia de la conducta observable; el empirismo y el positivismo como fundamentos epistemológicos; el papel de la influencia ambiental en la determinación de la conducta y la metodología experimental inductivista, todo lo cual arrojará una postura frente al fenómeno educativo.

Del paradigma *humanista* se estudiarán sus fundamentos epistemológicos en la fenomenología y el existencialismo; la propuesta metodológica antireduccionista; y la proyección educativa en autores como Rogers. Respecto al paradigma *cognitivo* se enfocará el estudio al modelo racionalista; los modelos del procesamiento de la información y de la representación del conocimiento; y su aplicación a la educación en contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.



En cuanto al paradigma *psicogenético* se partirá del enfoque epistémico y el constructivismo psicogenético; los supuestos teóricos de los estadios y la equilibración; y su proyección al contexto educativo.

Por último, del paradigma *sociocultural* se verán los antecedentes a partir del estudio sociocultural de la conciencia; los fundamentos epistemológicos de la mediación instrumental y social; el supuesto teórico de la zona de desarrollo próximo; y la diversidad de aplicaciones a la educación tomando como punto de partida el método funcional de la doble estimulación.

#### Bibliografía:

AUSUBEL, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós, Cognición y Desarrollo Humano 40, Barcelona.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, Educadores 131. Barcelona.

#### UNIDAD 3: La pedagogía y sus perspectivas

Objetivo específico: identificar el objeto de estudio de la pedagogía y las cuatro principales perspectivas teóricas.

##### Temas:

3.1. Pedagogía y ciencias de la educación.

3.2. Corrientes contemporáneas de la pedagogía.

3.2.1. Las pedagogías del conocimiento: métodos de heteroestructuración y de autoestructuración.

3.2.2. La pedagogía tradicionalista.

3.2.3. La pedagogía por objetivos.

3.2.4. La pedagogía operatoria.

3.2.4. La pedagogía basada en la teoría sociocultural.

La pedagogía (del griego *país*, niño y *ágo*, conducir, educar) ha despertado reflexiones en torno a su status como ciencia o como un conjunto de ciencias.

El *Diccionario de Ciencias de la Educación* (19..) señala que puede situarse en varios niveles y en varias direcciones, tales como filosofía de la educación, pedagogía general, pedagogía de las didácticas y pedagogía experimental.

En la actualidad existe una postura que clasifica los métodos según si el conocimiento parte de dentro o de fuera del sujeto y se denominan heteroestructurantes y autoestructurantes, según el fenómeno educativo se organice *desde fuera para formar al sujeto*, o se pretenda ayudar al *alumno a que se transforme*.

Entre las pedagogías a analizar está la *tradicionalista*, la cual está basada en la *trasmisión* del conocimiento y no en la construcción; considera al *patrimonio cultural* más que saberes actuales y, en cuanto a método se practica la *repetición* en lugar de la innovación.

Por su parte a la pedagogía *por objetivos* se le caracteriza porque desarrolla múltiples taxonomías de objetivos, diseña programaciones muy estructuradas del proceso enseñanza-aprendizaje, busca el eficientismo, la eficacia mensurable y procedimientos de evaluación que determinan en qué medida se logran conductualmente los objetivos planteados.

La pedagogía *operatoria* se desarrolló a partir de la psicología genética respecto al proceso de construcción del conocimiento y uno de sus principios consiste en que el niño es un sujeto activo y creador con un sistema propio de pensamiento.

Por su parte la pedagogía basada en la psicología *sociocultural* Vygotsky estudia las relaciones que se establecen en la dinámica de los procesos de desarrollo y las prácticas educativas; postula que todo aprendizaje primero es interpsicológico (relación con los demás, con el entorno) y después intrapsicológico. Es el aprendizaje el que despierta una serie de procesos evolutivos internos en el sujeto.

#### Bibliografía:

BARBERÁ, Elena et al. (2002) *El constructivismo en la práctica*. 2ª. ed., Ed. Laboratorio Educativo Graó. Claves para la innovación educativa 2, Barcelona.

BAQUERO, Ricardo (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Ed. Aique, 255 pp.

DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México, Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. 6ª. ed., Madrid, Ed. Morata, 176 pp.

MORENO Monserrat (1997). *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. México, Ed. Fontamara, 365 pp.

NOT, Louis (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México, F.C.E., Sección de obras de educación, 495 pp.

PIAGET, Jean (1999). *De la pedagogía*. Paidós Educador núm 142, Barcelona.

#### METODOLOGÍA:

Se trabajará a manera de seminario. Los participantes, previa lectura, asistirán a las sesiones grupales para comentar y discutir los contenidos; se organizarán debates sobre las diversas perspectivas y paradigmas psicopedagógicos. Se propiciará una participación activa y constante, de tal manera que se logre la apropiación de los temas y el desarrollo de habilidades para llevarlos a la práctica. Los contenidos se confrontarán con la práctica y se llevarán a cabo discusiones en torno a la forma de llevar a cabo la práctica docente. Se realizarán esquemas o mapas conceptuales de los temas más importantes.

#### EVALUACIÓN:

- Por lo menos el estudiante deberá asistir a un 80% de las sesiones del semestre, para tener derecho a ser evaluado.
- Se aplicará una evaluación diagnóstica para conocer cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes.
- Se solicitarán dos trabajos escritos (esquemas o mapas conceptuales) de los temas más importantes, cada uno de ellos tendrá un valor del 10% de la calificación global.
- La participación constructiva a través del curso y los análisis específicos de casos en su totalidad contarán un 40%.

- El trabajo final, que consistirá en redactar el fundamento teórico con el que cada estudiante desarrolla su práctica docente. Tendrá un valor del 40%.
- Después de que el trabajo final sea revisado y entregado a los estudiantes se realizará una puesta en común para coevaluar el curso, comparando la evaluación diagnóstica con la sumaria y señalando los aprendizajes más significativos obtenidos en el semestre, así como los aciertos y desaciertos en el desarrollo del programa; también se coevaluará de qué manera se estuvieron aplicando los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en el curso; se verificará hasta dónde se ha cumplido con el saber en ejecución o saber hacer.

2 trabajos escritos= 10% cada uno= 20%

participación constructiva=40%

trabajo final=40%

#### EVIDENCIAS:

La coherencia y asertividad de los trabajos escritos; la consistencia de las participaciones; la fundamentación, pertinencia y coherencia del diseño de la propuesta teórica psicopedagógica.

A lo largo del curso, el desarrollo de las competencias para identificar las diversas perspectivas psicopedagógicas; las competencias actitudinales y procedimentales para participar constructivamente en las sesiones, para discutir con argumentos sólidos y para elaborar trabajos escritos.

#### BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

ARNAY José y Ma. José Rodrigo (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Temas de Psicología 2, Barcelona.

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique (2003). *Vigotski, la construcción histórica de la psique*. Biblioteca Grandes Educadores núm. 9, Ed. Trillas, México.

MORENO Monserrat y Genoveva Sastre (2000). *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. 2ª reimp. Barcelona, Ed. Gedisa, Investigaciones en Psicología y educación 1, 268 pp.

ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, Cognición y Desarrollo Humano 27, Barcelona.

TRYPHON, Anastasia y Jacques Vonèche (comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky : la génesis social del pensamiento*. Paidós Educador 150, Argentina.

WERSCH, James V. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Cognición y desarrollo humano núm. 17, Ed. Paidós, Barcelona.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Especializada  
"Análisis de problemas de la práctica educativa"**

**Presentación**

Cuando se les pregunta a los profesores de educación básica sobre el principal problema que se les presenta en su práctica educativa, inmediatamente y sin dudar, responden que es la comprensión por parte de sus alumnos de las distintas disciplinas que integran el plan de estudios. El problema de la comprensión, nos remite al problema del pensamiento.

El *homo sapiens* puede pensar sin que se le haya enseñado formalmente a hacerlo. Pensar es como respirar: una actividad normal de todo ser humano normal. La vida cotidiana depende de la capacidad de pensar.

Depurar y agudizar las facultades del pensamiento ha sido siempre uno de los principales objetivos de la educación formal, una meta básica de la enseñanza y el aprendizaje en todas las disciplinas. El propósito de la educación es adquirir la capacidad para agrupar, manipular y aplicar información, con el fin de comprender, y por lo tanto de dominar, una disciplina dada; en consecuencia, debe poder ayudar a pensar y hacerlo con un fin determinado.

Asimismo se supone que al aprender a usar eficazmente el poder del pensamiento a través de las disciplinas de estudio de los programas académicos y prácticos, se benefician otros aspectos de la existencia humana: otras formas de resolver problemas en contextos diferentes.

**Objetivo general:**

Ofrecer herramientas para enfrentar los problemas que comúnmente se les presentan a los profesores de educación básica en su práctica educativa cotidiana.

**Unidad I: El desarrollo del pensamiento**

**Objetivo específico**

Conocer los distintos factores que inciden en el desarrollo del pensamiento y de la comprensión, para elaborar propuestas que permitan potenciarlos.

Formularse la pregunta aparentemente sencilla ¿se puede enseñar a pensar?, es preguntarse si existen formas especiales de enseñanza que puedan mejorar formas especiales de pensamiento. Se trata de la calidad del pensamiento: ¿hay maneras de enseñar a los niños y a los adultos a pensar y razonar con mayor eficacia?. Y si es así ¿cuáles son los mejores métodos para lograrlo en distintas circunstancias?

El termino pensar abarca una amplia gama de actividades cerebrales. En un extremo del espectro están las especulaciones filosóficas; en el otro los procedimientos cotidianos requeridos para cumplir las tareas mínimas de una existencia rutinaria. De ahí la necesidad de especificar, pues cuando se habla del pensamiento en el contexto de la educación se pueden identificar tres grupos principales:

- Los que adoptan un enfoque orientado hacia los conocimientos prácticos, o método directo. Los partidarios de este enfoque creen posible enseñar explícitamente las técnicas del pensamiento mediante actividades y ejercicios destinados a mejorar las técnicas del pensamiento o la capacidad básica de pensar, independientemente de las materias del programa escolar.
- Los que prefieren un modelo de inculcación, tienden a que el programa escolar existente tenga como objetivo consciente lograr una mayor eficacia de pensamiento. Se trata de diseñar estrategias que transformen la enseñanza de las disciplinas escolares habituales de tal manera que se centren en el pensamiento y fortalezcan las facultades intelectuales de los alumnos. Dichas estrategias significan cambios radicales en la forma de presentar los materiales y en las respuestas exigidas a los alumnos; los métodos de enseñanza intentan deliberadamente mejorar el razonamiento, la resolución de problemas y el análisis.
- Los que se interesan en aplicar el conocimiento cognitivo a la enseñanza del pensamiento, pero ven a éste como un subproducto de las disciplinas y pedagogías tradicionales, y siguen siendo agnósticos en lo que hace a los métodos especiales.

**Temas:**

Aprender a pensar: el método directo

Aprender a pensar: el método de la inculcación

La aplicación del conocimiento cognitivo a la enseñanza del pensamiento.

La naturaleza del funcionamiento de la comprensión

**Bibliografía:**

- Bruer, John T. (1995) Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, Barcelona: Paidós.
- De Bono, Edward (1999) El pensamiento creativo, México: Paidós.
- Dewey, John (1998) Cómo pensamos, Barcelona: Paidós.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (1999) La inteligencia se construye usándola, Madrid: Morata.
- Langford, Peter (1989) El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria, Barcelona: Paidós.
- Langford, Peter (1990) El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria, Barcelona: Paidós.
- Maclure, Stuart y Peter Davies (1994) Aprender a pensar, pensar en aprender, Barcelona: Gedisa.
- Nickerson, Raymond S.; David N. Perkins y Edward E. Smith (1998) Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Barcelona: Paidós.
- Romo, Manuela (1997) Psicología de la creatividad, Barcelona: Paidós.

**Unidad II: Dificultades de aprendizaje****Objetivo específico:**

Identificar los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje de los distintos campos disciplinarios que se trabajan en la educación básica, para diseñar estrategias que permitan enfrentarlas.

**Temas:**

Dificultades de aprendizaje

Problemas en la disciplina escolar

Necesidades educativas especiales



### **Bibliografía:**

- Castejón Costa, Juan Luis y Leandro Navas Martínez (Eds.) (2002) Unas bases psicológicas de la educación especial, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Curwin, Richard L. Y Allen N. Mendler (1996) Disciplina con dignidad, Guadalajara, Jal.: ITESO.
- Defior Citoler, Sylvia (2000) Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, Málaga: Aljibe.
- Dockrell, Julie y John McShane (1997) Dificultades de aprendizaje en la infancia, Barcelona: Paidós.
- Fontana, David (1992) La disciplina en el aula, México: Santillana.
- Howe, Michael J.A. (2000) La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades, Madrid: Alianza.
- Mata, Francisco Salvador (1997) Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica, Málaga: Aljibe.
- Marchesi, Alvaro; César Coll y Jesús Palacios (comp.) (1995) Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Madrid: Alianza.
- Santiuste Bermejo, Victor y Jesús A. Beltrán Llera (2000) Dificultades de aprendizaje, Madrid: Síntesis.

### **Estrategia didáctica:**

Propiciar una dinámica de trabajo permanente que promueva la lectura constante de textos, la exposición y discusión en las sesiones de trabajo así como la producción de escritos en los que se vaya abordando tanto el análisis de los puntos fundamentales del curso, como estrategias para enfrentar los problemas analizados. Tal dinámica tiene que ver con la idea de un seminario-taller, el cual implica un proceso de interacción grupal y colectiva, cuyo objetivo es el carácter que cobra la problematización, el análisis y la construcción conjunta, cada vez más compleja y a la vez más concreta de los objetos de estudio y su desarrollo.

**Evaluación:**

Para evaluar el seminario-taller, es importante tomar en cuenta tanto los procesos desarrollados como los productos elaborados, por lo tanto, se valorarán las actividades llevadas a cabo de manera individual, como colectivamente. Así como los distintos productos obtenidos: mapas conceptuales, esquemas, escritos, estrategias propuestas.

**Criterios de acreditación:**

- Actividades y trabajos individuales 30%
- Productos escritos 40%
- Actividades y trabajos grupales 20%
- Participación pertinente y asistencia 10%

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Especializada  
"Modelos de intervención educativa"**

**PRESENTACIÓN**

La materia "Modelos de intervención educativa", corresponde al tercer semestre de la Línea Especializada. Su propósito general es coadyuvar a que los estudiantes del posgrado logren reconocer y reconstruir su forma de pensar y hacer la enseñanza a través de analizar, desde la disciplina de la Didáctica, las propuestas que la Psicología ha hecho a la educación.

En esta materia se parte de dos consideraciones:

- a) La Psicología muy excepcionalmente, puede ofrecer un marco psicológico global de referencia para orientar y guiar la actividad de los maestros.
- b) La enseñanza, al no ser una actividad totalmente reducible a técnicas, implica una praxis creadora que dé respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje específicos que se presentan en el aula.

Por ello, el acercamiento a dichas propuestas no tiene la intención de constituir las en modelos inamovibles, pero sí la de significarlas como posibilidades que al ser analizadas en su puesta en práctica, puedan generar nuevas ideas que contribuyan a mejorar, día a día, la acción pedagógica.

La materia se desarrolla en tres unidades.

En la Primera Unidad, se abordará lo referente a la situación de la Didáctica en el campo de las ciencias, ya que como ciencia aplicada de la Pedagogía (Quintana, 1983) comparte el debate que en torno a ella se ha establecido sobre su cientificidad, sobre todo por su estrecha relación con la Psicología. Considerando esta relación entre La Didáctica y La Psicología, en la Segunda Unidad serán analizados, didácticamente, los aportes que la Psicología de la Instrucción, a través de autores de orientación cognitiva como Bruner, Ausubel,

Vigotsky y Piaget, ofrecen para la intervención educativa; finalmente, en la Tercera Unidad, los estudiantes del posgrado conocerán las experiencias que se están realizando con base en los planteamientos didácticos de los autores citados y de otras que impulsan el debate y la investigación en este campo.

PRIMERA UNIDAD: La constitución de La Didáctica como campo de conocimiento.

**Objetivo:** Reflexionar sobre la relación que guarda la didáctica con otras ciencias y su capacidad para constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

**Ejes de análisis:**

- ¿Es La Didáctica una ciencia?
- ¿Tiene un objeto propio de estudio?
- ¿Cuál es su relación con otras ciencias?
- ¿Cuál es su situación epistemológica?

**Lecturas:**

CAMILLONI, Alicia, et al. (2001) "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Buenos Aires, Paidós. p.p. 91-114.

CONTRERAS, José. (1994). "Enseñanza, Currículum y Profesorado", Madrid, Akal. p.p. 13-49.

FELDMAN, Daniel. (1999) "Ayudar a Enseñar". Buenos Aires, Aique 19. p.p. 33-45.

ROSALES, Carlos. (1998) "Didáctica: Núcleos Fundamentales". Madrid, Narcea, p.p. 35-48.

SACRISTÁN, Gimeno y Ángel I. Pérez. (1992) "Comprender y transformar la Enseñanza." Madrid, Morata. p.p. 95-114.

SEGUNDA UNIDAD: El Paradigma Cognitivo y sus aportaciones a La Didáctica.

**Objetivo:** Ofrecer ideas y reflexiones para propiciar en los estudiantes del posgrado, el debate sobre la utilización racional de las teorías de aprendizaje en la construcción de modelos de intervención en la práctica docente al interior del aula.

**Ejes de análisis:**

- Derivaciones didácticas de las teorías mediacionales.
- Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas docentes.

**Lecturas:**

BAQUERO Ricardo, et. al. (2000) Debates constructivistas, Buenos Aires: Aique.

CAMILLONI Alicia, et. Al. (2001) “Corrientes Didácticas Contemporáneas”. Buenos Aires, Paidós. p.p. 157-167.

CASTORINA, J. Antonio, et al. (2003) “Piaget en la Educación.” México, Paidós. p.p. 121-138.

CONTRERAS, José. (1994). “Enseñanza, Currículum y Profesorado”, Madrid, Akal. p.p. 79-97.

SACRISTÁN, Gimeno y Ángel I. Pérez. (1992). “Comprender y Transformar al Enseñanza”. Madrid, Morata, p.p. 41-62.

TERCERA UNIDAD: Modelos Didácticos.

**Objetivo:** Conocer y analizar diferentes propuestas de intervención en la práctica docente desde la perspectiva constructivista.

**Ejes de análisis:**

- Propuestas de intervención desde los enfoques:

- Psicogenético
- Sociocultural
- Aprendizaje significativo
- Del aprendizaje por descubrimiento.
- Crítico
- Multirreferencial

### **Lecturas**

AEBLI, Hans (1958). "Una didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget." Buenos Aires: Kapelusz. p.p. 121-138, 131-188.

AEBLI, Hans (1985). 12 formas básicas de enseñar. Madrid: Narcea.

APPLE, Michael W. (1996). "El conocimiento Oficial, La educación democrática en una era conservadora." Barcelona,: Paidós. p.p. 175-182.

BARBERA, Elena, et al.(2002). "El Constructivismo en la Práctica, claves para la innovación educativa". Madrid: Graó, p.p. 11-29, 71-80, 103-108.

BRUNER, Jerome. (2001). "Desarrollo Cognitivo y Educación, selección de textos por Jesús Palacios". Madrid: Morata. ´.´. 72-84, 110-132.

CAMILLONI, Alicia, et. al. (2001). "Corrientes Didácticas Contemporáneas." Buenos Aires: Paidós. p.p. 117-154.

MOLL, Luis (compilador). "Vigotsky y la Educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación". Buenos Aires: Aique, 1993.  
p.p. 245-261 (427-455).

## **Metodología de Trabajo**

Los contenidos de las materias serán abordados de manera individual para luego ser discutidos en las sesiones grupales de trabajo pues de esta manera, el proceso de socialización permitirá el esclarecimiento de dudas, la profundización en el conocimiento y se favorecerá la articulación con las reflexiones y productos que se realicen en las otras asignaturas del semestre para establecer un flujo de retroalimentación respecto a los diseños de intervención.

La forma que adopte el trabajo grupal será la que los estudiantes propongan: mesas redondas, debates, páneles, grupos de discusión.

## **Evaluación**

El proceso de evaluación se apoyará tanto en las evidencias, que de manera individual, proporcionen los estudiantes, sobre el trabajo de comprensión lectora realizado: fichas, resúmenes, cuadros, mapas conceptuales como en las actitudes que adopte ante el trabajo grupal (participación y apropiación de los planteamientos analizados en los textos).

## **Acreditación**

La acreditación de la asignatura considerará los siguientes aspectos:

- a) El cumplimiento de un mínimo de asistencia de 85% y una participación reflexiva y congruente en las sesiones de trabajo, otorgará al estudiante un 4% de la acreditación.
- b) La entrega puntual de todos los trabajos y la calidad de los mismos representarán el 60% de la acreditación.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Especializada  
"Competencias profesionales para el desarrollo de la intervención I"**

**Presentación:**

Esta materia forma parte de la Línea Especializada y se trabaja en el Tercer Semestre junto con "Diseño de estrategias de intervención" y "Modelos de intervención educativa".

La noción de competencia tiene muchos significados, de ahí que entendemos una competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Estos últimos, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales, a veces complejos y organizados en redes.

Las competencias que requiere desarrollar un docente van mucho más allá de una memorización y de recordar oportunamente las teorías educativas pertinentes, al menos cada vez que la situación sale de la rutina y exige relacionar, interpretar, inferir, inventar, en suma, realizar operaciones mentales complejas cuya organización sólo puede construirse en la realidad, de acuerdo a saberes y esquemas del experto así como según su visión de la situación.

Una competencia nunca es el puro y simple empleo "racional" de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización directa en situaciones de acción.

El trabajar por competencias invita al docente a considerar los saberes como instrumentos para movilizar, según las necesidades, para trabajar en forma regular a través de situaciones-problema, para crear o utilizar otros



medios de enseñanza, para negociar y conducir proyectos con sus alumnos, para adoptar una planificación flexible e indicativa, para improvisar, para realizar y formular un nuevo contrato didáctico, para practicar una evaluación formadora, para dirigirse hacia una división disciplinaria menor. Esta perspectiva asusta legítimamente a todos aquellos para quienes enseñar consiste, ante todo, en transmitir, de manera ordenada, saberes eruditos bien manejados. Lo cual requiere de orientar las prácticas educativas en una pedagogía diferenciada y en métodos de enseñanza activos.

### **Objetivo General:**

Desarrollar las competencias relacionadas con una pedagogía diferenciada y con los métodos activos, necesarias para mejorar los procesos de intervención de las prácticas educativas

### **Unidad I: Una pedagogía diferenciada**

Formar competencias reales durante la etapa escolar supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber y con sus estrategias a desarrollar en la clase encaminadas más a hacer aprender que a enseñar.

Una pedagogía diferenciada requiere:

- Considerar los saberes como recursos a emplear en situaciones específicas.
- Trabajar regularmente a través de problemas.
- Crear o utilizar medios variados de enseñanza
- Negociar y conducir proyectos con los alumnos.
- Adoptar una planificación flexible e indicativa.
- Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico.
- Practicar una evaluación formadora.
- Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria.

### **Bibliografía:**

- Astolfi, Jean-Pierre. (2000) Aprender en la escuela, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ferry, Gilles. (1997) Pedagogía de la formación, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Lipman, Matthew. (1998) Pensamiento complejo y educación, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Perrenoud, Philippe (1999) Construir competencias en la escuela, Santiago de Chile: Oceano.
- Perkins, David. (1999) La escuela inteligente, Barcelona: Gedisa.
- Snyders, Georges. (1987) La alegría en la escuela, Barcelona: Paidotribo.

### **Unidad II: Métodos activos**

En esta unidad, se trata de que los profesores profundicen tanto en la fundamentación como en la operación de métodos activos, que les permitan tener una orientación más amplia para mejorar su práctica educativa. Métodos que propongan al alumno como autor de su propio desarrollo y sobre todo que construya por sí mismo su conocimiento.

Pasando así de una educación intelectual guiada desde el exterior a un proyecto en el cual el alumno se convierte en el elemento activo de un conjunto de procesos de los que él mismo tiene que asegurar la dirección. Superando la propuesta que visualiza al alumno como un objeto a transformar. Pasando así, de una educación guiada desde el exterior a un proyecto en el cual el alumno se convierte en el elemento activo de un conjunto de procesos de los que él mismo tiene que asegurar su dirección. La actividad autoeducativa del alumno adquiere así su fuente en sus intereses y necesidades.

Métodos que le concedan la palabra a los alumnos, superando la enseñanza basada en el discurso magisterial que se supone provocará una huella en las estructuras mentales de los alumnos condenados al silencio. Prefiriendo que expresen sus intereses, sus emociones, sus sentimientos, sus preguntas. Rechazando las obligaciones y restricciones como medios educativos y liberando los procesos creativos que permiten a cada personalidad expresar lo que tiene de más original.

- Los métodos de descubrimiento mediante la observación
- Los métodos de invención

### **Bibliografía:**

- Avanzini, Guy (1987) La pedagogía en el siglo XX, Madrid: Narcea.
- Cappelatti, Angel J. (s/f) Francisco Ferriere y la pedagogía libertaria, México: La piqueta.
- Chateau, Jean (1990) Los grandes pedagogos, México: FCE.
- Dewey, John (1976) El niño y el programa escolar, México: Lozada.
- Freinet, Celestin (1984) Por una escuela para el pueblo, México: Fontamara.
- Makarenko, Antón (1983) Poema pedagógico
- Palacios, Jesús (1984) La cuestión escolar, Barcelona: Laia.
- Piaget, Jean (1981) Psicología y pedagogía, México: Ariel.

### **Estrategia didáctica:**

Propiciar una dinámica de trabajo permanente que promueva la lectura constante de textos, la exposición y discusión en las sesiones de trabajo así como la producción de escritos en los que se vaya abordando tanto el análisis de los puntos fundamentales del curso, como estrategias para enfrentar los problemas analizados. Tal dinámica tiene que ver con la idea de un seminario-taller, el cual implica un proceso de interacción grupal y colectiva, cuyo objetivo es el carácter que cobra la problematización, el análisis y la construcción conjunta, cada vez más compleja y a la vez más concreta de los objetos de estudio y su desarrollo.

### **Evaluación:**

Para evaluar el seminario-taller, es importante tomar en cuenta tanto los procesos desarrollados como los productos elaborados, por lo tanto, se valorarán las actividades llevadas a cabo de manera individual, como colectivamente. Así como los distintos productos obtenidos: mapas conceptuales, esquemas, escritos, propuestas didácticas.

**Criterios de acreditación:**

- Actividades y trabajos individuales 30%
- Productos escritos 40%
- Actividades y trabajos grupales 20%
- Participación pertinente y asistencia 10%

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención pedagógica  
Línea Especializada  
"Modelos de evaluación educativa"**

**PRESENTACIÓN:**

La materia "Modelos de Evaluación Educativa" corresponde al 4º semestre de la Línea de Investigación para la Intervención Pedagógica. Su propósito es orientar a los estudiantes de la Maestría para que realicen procesos de evaluación que constituyan las bases para ajustar la ayuda pedagógica a las características de sus alumnos y así mejorar, de manera continua y permanente, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Concebir la evaluación como un proceso integrado al de enseñanza y al de aprendizaje que propicia el aprendizaje comprensivo a través del diálogo crítico entre profesores y alumnos, y no solamente como una actividad final centrada en los resultados de aprendizaje, implica considerar la importancia de una atención constante y reflexiva del profesor sobre su práctica para reconocer las distintas variables que la condicionan; sujetos, contenidos, medios, procesos, contexto; elementos que exigen no sólo conocimiento y preparación para desarrollarla, sino también una solidez ética de principios que conduzca a basar los juicios en información confiable y a evitar el uso de este proceso como sanción.

Se considera pertinente que los estudiantes de la Maestría en Intervención Pedagógica analicen los conceptos y modelos de evaluación educativa para que puedan reflexionar sobre sus prácticas de evaluación desde las implicaciones de las diferentes concepciones y definiciones que de esta actividad se han tenido, las funciones que desempeña y los afectos que produce desde un punto de vista pedagógico.

**Objetivos**

- Los maestros estudiantes lograrán:

- ⇒ Resignificar las prácticas de evaluación que realizan al interior de sus aulas.
- ⇒ Adquirir elementos que les permitan construir sus propios modelos de evaluación en consecuencia con las necesidades específicas de sus alumnos.
- ⇒ Contribuir a establecer una política de evaluación que fomente la mejora del centro de trabajo y la profesionalización del maestro.

### **Ejes de análisis**

1. Las implicaciones pedagógicas de lo que significa evaluar.
  - 1.1. La evaluación y la equidad de los procesos formativos.
  - 1.2. Política y ética de la evaluación educativa.
  - 1.3. La equidad de la educación y los fines de la evaluación.
2. Principios, paradigmas y modelos de evaluación educativa.
  - 2.1. Las prácticas evaluativas en los contextos de los salones de clase.
  - 2.2. La normatividad para la evaluación de los aprendizajes.
  - 2.3. Los objetos de evaluación.
  - 2.4. Métodos y técnicas para la evaluación.
3. Acciones del proceso evaluador formativo
  - 3.1. Técnicas para recoger y analizar datos.
  - 3.2. Instrumentos para recoger y analizar datos.
  - 3.3. Informe de evaluación.

### **Lecturas**

CAMILLONI, Alicia. (1998). "La calidad del programa de evaluación y de los instrumentos que los integran en: La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo. Barcelona: Paidós. p.p. 67-92.

CARRIÓN, Carmen. (2001). "Valores y Principios para Evaluar la Educación." Barcelona: Paidós. p.p. 21-90.

CASANOVA, María Antonia. (1998). "La Evaluación Educativa, Escuela Básica".

México: SEP-Cooperación Española. p.p. 25-40. 139-196.

DÍAZ, Ángel. (2000). "Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos." en: Evaluación Académica. México: CESU-UNAM-FCE.

GIMENO, Sacristán y Ángel I. Pérez. (1992). "Comprender y Transformar la Enseñanza." Madrid: Morata. p.p. 334-397.

GIMENO, Sacristán. (1992). "El Currículum: una reflexión sobre la práctica." Madrid: Morata. p.p. 265-291.

### **Metodología de Trabajo**

El trabajo individual de recuperación de contenidos declarativos será complementado con el trabajo en grupo y en equipo para favorecer el intercambio de ideas en la construcción de un modelo propio de evaluación que considere la especificidad del objeto a evaluar.

### **Evaluación**

En el proceso de evaluación se considerará la participación del estudiante fundamentada en la reflexión de los contenidos declarativos abordados en las lecturas y en la discusión en equipo; la actitud de compromiso hacia la revisión y mejora de los procesos de enseñanza a través de la evaluación y la pertinencia de sus propuestas de evaluación.

### **Acreditación**

Los maestros-estudiantes podrán acreditar esta materia si cubren los siguientes aspectos:

- ⇒ El cumplimiento de un mínimo de asistencia (85%), conjuntamente con la participación y desempeño en las sesiones, representará un 40% de la acreditación; la elaboración de una propuesta de evaluación que exprese los elementos teóricos adquiridos, y las reflexiones realizadas y una actitud

de cambio y compromiso ante los procesos de evaluación, tendrá una valoración del 60% de la acreditación.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 22 A QUERÉTARO**

**Maestría en Intervención Pedagógica  
Línea Especializada  
"Competencias profesionales para el desarrollo de la intervención II"**

**Presentación:**

La invención y el uso cada vez más extendido de lo que hoy conocemos como las nuevas tecnologías de la información y comunicación, nos lleva a replantear preguntas que creíamos más o menos resueltas, así como a cuestionar, modificar o redefinir esquemas con los que habíamos trabajado durante muchos años. La aplicación de las nuevas tecnologías en los distintos niveles del sector educativo no es de ninguna manera la excepción.

El impacto de las nuevas tecnologías en el área de la información y la comunicación nos lleva a reflexionar sobre los métodos y procesos educativos formales y tradicionales, así como acerca de la necesidad de incorporarlas a ellos dado que es importante su presencia, su necesidad e impacto en la transformación y en el cambio social.

Para cumplir con la labor de enseñar y aprender se cuenta ahora, además de los libros de texto, el gis y el pizarrón, con programas televisivos culturales y educativos especialmente diseñados para grupos de edad específicos y para reforzar cierto tipo de conocimientos; con portales y páginas de contenido educativo en Internet; con videojuegos; con bancos de imágenes de contenidos temáticos selectos; con información digitalizada que hace posible el acceso a bancos de datos vía multimedia (textos, imágenes fijas, audio y video) y la lista puede prolongarse.

El impacto de la incorporación de las tecnologías a la educación siempre ha sido revelador de su importancia. Gracias a la invención de la imprenta, se elaboraron materiales gráficos y libros de texto; gracias a la radio y sobre todo a la televisión, se pudieron ampliar los niveles educativos en comunidades donde antes era imposible hacerlo. Los medios de comunicación acercan lugares, eventos, personas, métodos, información, conocimientos, descubrimientos y, definitivamente, han incidido en cambios sociales y culturales substanciales.

Si algo asombra verdaderamente a todo el mundo es la rapidez con que avanzan las innovaciones tecnológicas, sobre todo a partir de la invención de la computadora y de Internet, una red de redes de comunicación que tiene alcances inimaginables. Con relación a la educación, este medio nos permite vislumbrar la posibilidad de facilitar un tipo de aprendizaje más ágil, participativo, activo, divertido y constructivo, en donde es posible favorecer no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades mentales y sociales mediante programas bien diseñados, con objetivos precisos y planteamientos pedagógicos específicos.

### **Objetivo General:**

Desarrollar las competencias que permitan incorporar el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la práctica educativa.

### **Unidad I. La enseñanza multimedia.**

Las herramientas multimedia empiezan a tener una mayor capacidad de comunicación que los libros, que han sido soportes clásicos del conocimiento. A medida que aumenta la experiencia, podrán crearse mejores productos que, gracias a su interactividad y a un enfoque pedagógico pertinente, permitirán a los estudiantes aprender por su cuenta, simular situaciones, ejercitarse, etc.

### **Bibliografía:**

- Aparici, Roberto y Agustín García Matilla (1997) Imagen, video y educación, México: FCE.
- Bartolomé, Antonio R. (1999) Nuevas tecnologías en el aula, Barcelona: Graó.
- Buckingham, D. (2002) Crecer en la era de los medios electrónicos, Madrid: Morata.
- Cabero, Julio et. al. (2000) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Madrid: Síntesis.
- Carrier, Jean.Pierre (2003) Escuela y multimedia, México: Siglo XXI.
- Gallego, D. et al. (coords.) (1996) Integración curricular de los recursos tecnológicos, Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferrés, J y Marqués, P. (1996) Comunicación educativa y nuevas tecnologías, Barcelona: Parxis.

- López Yepes, Alfonso (1997) Documentación informativa. Sistema, redes y aplicaciones, Madrid: Síntesis.
- Mariet, Francois (1993) Déjenlos ver la televisión, Barcelona: Urano.
- Squires, D. Y McDougall, A. (1995) Cómo elegir y utilizar software educativo, Madrid: Morata.

## **Unidad II: Posibilidades y usos de Internet**

El potencial que ofrece Internet para la educación es enorme si tomamos en cuenta que la consulta y la investigación sobre fuentes de información que conforman hoy la más grande de las bibliotecas es quizá el principal alcance de Internet, que dispone de fuentes distintas, facilita la integración regional, la superación de las distancias, el múltiple intercambio, el acceso inmediato, la transferencia de archivos y la búsqueda y acceso a información proveniente de varias fuentes que permiten la comparación y la selección.

El uso del correo electrónico permite el intercambio de conocimientos y experiencias mediante mensajes entre usuarios previamente identificados y hasta seleccionados.

Varios elementos se conjugan en Internet para convertirla en una herramienta que pueda aportar mejoras en la calidad de la enseñanza: libros, documentos, imágenes, sonidos, videos, haciendo de ésta un medio para favorecer el aprendizaje de forma integral. El uso de Internet en el proceso de aprendizaje puede ser motivador, ya que además, la computadora es un medio atractivo para todos los niños porque tienen la oportunidad de acceder a juegos, museos, bibliotecas de forma divertida. Tópicos de difícil comprensión y asimilación en una clase normal pueden llegar a ser abordados desde diferentes puntos de vista, estar presentes en el momento deseado y reforzar o aclarar situaciones no comprendidas en clase a través de hipertextos, ejercicios y otras formas de consulta.

Internet, por tanto, se ha convertido no solamente en una herramienta de comunicación, sino en una opción educativa que complementa y ayuda al docente en su papel de gestor del proceso de aprendizaje.

## **Bibliografía:**

- Brunner, José Joaquín. (2003) Educación e internet ¿La próxima revolución?, México: FCE.
- Lévy, Pierre (1999) ¿Qué es lo virtual?, Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, Alejandro (1995) Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes, Buenos Aires: Paidós.
- Trejo, Raúl (1996) La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes, México: Diana.
- Wolton, Dominique (2000) Internet, ¿y después?, Barcelona: Gedisa.

### **Estrategia didáctica:**

Propiciar una dinámica de trabajo permanente que promueva la lectura constante de textos, la exposición y discusión en las sesiones de trabajo así como la producción de escritos en los que se vaya abordando tanto el análisis de los puntos fundamentales del curso, como estrategias para enfrentar los problemas analizados. Tal dinámica tiene que ver con la idea de un seminario-taller, el cual implica un proceso de interacción grupal y colectiva, cuyo objetivo es el carácter que cobra la problematización, el análisis y la construcción conjunta, cada vez más compleja y a la vez más concreta de los objetos de estudio y su desarrollo.

### **Evaluación:**

Para evaluar el seminario-taller, es importante tomar en cuenta tanto los procesos desarrollados como los productos elaborados, por lo tanto, se valorarán las actividades llevadas a cabo de manera individual, como colectivamente. Así como los distintos productos obtenidos: mapas conceptuales, esquemas, escritos, propuestas didácticas.

### **Criterios de acreditación:**

- Actividades y trabajos individuales 30%
- Productos escritos 40%
- Actividades y trabajos grupales 20%
- Participación pertinente y asistencia 10%

#### **4.5 Bases psico-pedagógicas del programa.**

Durante el siglo XX, los referentes teóricos que han explicado los procesos de enseñanza y aprendizaje han seguido trayectorias paralelas, de forma que actualmente no existe una corriente única en la interpretación de dichos procesos, por lo que en este programa formativo retomamos el constructivismo.

La concepción constructivista (Coll, 1986; 1990; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993), partiendo de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar y del acuerdo que desde hace varias décadas se observa en los ámbitos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos. Sin querer presentar un desarrollo exhaustivo de esta perspectiva, a continuación plantearemos algunos elementos fundamentales.

En dicha concepción, se asume que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Tales esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven complejos y adaptados a la realidad, más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo; la situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares.

Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender; es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia. Cuando sucede todo esto -o en la medida en que sucede- podemos decir que se está produciendo un aprendizaje significativo de los contenidos presentados. O, dicho de otro modo, se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se le ha

enseñado. En la medida en que pueden establecerse dichas relaciones, es decir, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que se tiene que aprender es adecuada, cuando el nuevo contenido tiene una estructura que lo permite, y cuando el alumno tiene cierta disposición para llegar al fondo, para relacionar y sacar conclusiones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), ese aprendizaje es un aprendizaje significativo que está de acuerdo con la adopción de un enfoque profundo. Cuando estas condiciones son deficitarias o no están presentes, el aprendizaje que se realiza es más superficial y, llevado al límite, puede ser un aprendizaje mecánico, caracterizado por el escaso número de relaciones que pueden establecerse con los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognoscitiva y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido.

En este sentido, el aprendizaje significativo no es cuestión de todo o nada, sino de grado, del grado en que estén presentes las condiciones que hemos mencionado. Así pues, la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como lo permita la situación.

Ahora hablaremos de la enseñanza. En la concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del docente. El es quien pone las condiciones para que la construcción que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o el otro, a través de la observación de los alumnos, de la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares, relacionándolos con lo que los alumnos saben y viven, proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma, utilizarlos en situaciones diversas, evaluando la situación en su conjunto y reconduciéndola cuando lo considera necesario. Dicho de otro modo, la naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros en los que se puede mover la actividad mental del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio (Coll, 1983).

Así pues, la intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno; una intervención que va creando Zonas de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979) y que ayuda a los

alumnos a recorrerlas. Por consiguiente, la situación de enseñanza y aprendizaje también pueden considerarse como un proceso encaminado a superar retos, retos que pueden ser abordados y que hagan avanzar un poco más allá del punto de partida. Es evidente que este punto no sólo está definido por lo que se sabe. En la disposición para el aprendizaje -y en la posibilidad de convertirlo en significativo- intervienen,, junto a las capacidades cognitivas, factores vinculados a las capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. Los alumnos se perciben a sí mismos y perciben las situaciones de enseñanza y aprendizaje de una manera determinada, y dicha percepción influye en la manera de situarse ante los nuevos contenidos y, muy probablemente, en los resultados que se obtendrán.

A su vez, estos resultados no tienen un efecto, por así decirlo, exclusivamente cognitivo. También inciden en el autoconcepto y en la forma de percibir la escuela, el maestro y los compañeros, y, por lo tanto, en la forma de relacionarse con ellos. Es decir, inciden en las diversas capacidades de las personas, en sus competencias y en su bienestar.

La concepción constructivista, de la cual lo mencionado anteriormente no es más que un apunte, parte de la complejidad intrínseca de los procesos de enseñar y aprender y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de las personas. A pesar de todas las preguntas que aún quedan por responder, es útil porque permite formular otras nuevas interrogantes, tratar de responderlas desde un nuevo marco coherente y, especialmente, porque ofrece criterios para avanzar.

Del conjunto de relaciones interactivas necesarias para facilitar el aprendizaje se deduce una serie de funciones del profesorado que tienen como punto de partida la planificación misma. Podemos concretar dichas funciones de la siguiente manera:

- Planificar la actuación docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos tanto al inicio de las actividades como durante su realización.

- Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- Establecer retos y desafíos a su alcance que puedan ser superados con el esfuerzo y la ayuda necesarios.
- Ofrecer ayudas adecuadas, en el proceso de construcción del alumno, a los progresos que experimenta y a los obstáculos con los que se encuentra.
- Promover la actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- Establecer un ambiente y unas relaciones presididas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, que promuevan la autoestima y el autoconcepto.
- Generar canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción.
- Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ellos y en su relación y control, posibilitando que aprendan a aprender.
- Valorar a los alumnos según sus capacidades, esfuerzos y productos, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieren conocimientos, e incentivando la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad.

#### **4.6 Evaluación curricular**

En todo programa educativo es necesaria la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que reoriente sus acciones y procesos. Como afirma Grundy (1991: 101), el enfoque del curriculum "influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración"; pero, al mismo tiempo,



la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo del curriculum.

Desde el momento que aceptamos que el curriculum es un asunto práctico, todos los participantes en el desarrollo curricular habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en la de ponerlos en contacto y orientarlos para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos. Por tanto, el concepto de evaluación habrá de reconsiderarse. Desde esta perspectiva la evaluación de los objetivos previos queda fuera de contexto. "Como el significado del curriculum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficacia del curriculum en términos de objetivos especificados de antemano" (Grundy, 1991: 102-103).

Como acertadamente observa Kemmis (1998), la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado, lo que pone de manifiesto la propia sabiduría. Ese juicio se aleja mucho del interés por la evidenciación de la consecución de algún tipo de resultados previstos. "Exige seguir una línea entre valores en competencia; no sirve guiarse bajo el restringido dominio de unas pocas técnicas o las entredichas concepciones de los fines y valores involucrados; en último término, hay que valerse entre concepciones sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y sobre la naturaleza y el bien de la sociedad" (Kemmis, 1988: 65).

Entender el curriculum como proceso requiere aceptar que lo importante no está tanto en la discusión de qué contenidos deben seleccionarse para la enseñanza, como en la capacidad de esos contenidos para estimular la interpretación y el juicio de los alumnos y de los profesores. Esto no quiere decir que el curriculum como proceso carezca de contenido: "se trata de un curriculum en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe

justificarse éste en términos de criterios morales relativos al 'bien' no sólo desde el punto de vista cognitivo" (Grundy, 1991: 110).

El interés práctico no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Consecuentemente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni del desarrollo del currículum.

Los objetivos se convierten en "hipótesis" que han de comprobarse en la práctica de la clase. Los estudiantes también han de comprometerse en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana. (Stenhouse, 1987). Este enfoque de la evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen.

La evaluación se concibe y se convierte en un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de elaborar juicios sobre la pertinencia de dichos procesos para y en opinión de los que participan en ellos. "No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza porque requieren el tipo de conocimiento personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones" (Grundy, 1991: 111).

El juicio sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las situaciones educativas ha de ser realizado por los participantes en ella y sólo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados libremente expresados y críticamente valorados. Estos mismos juicios, personal y colectivamente ejercidos, son actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes, que tienen lugar en el marco de la práctica educativa.

La acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas. La acción no es algo azaroso, sino que es la consecuencia de la reflexión crítica y aquella a su vez es sometida al análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. Son criterios importantes para la evaluación, la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma

de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado y la argumentación sobre las proposiciones que se plantean.

La evaluación ha de reconocer la pluralidad de intereses que concurren en toda situación social y educativa y la diversidad de las opiniones, juicios y perspectivas desde las que cada miembro o grupo de la comunidad escolar las valora e interpreta. Su propósito principal debe ser dinamizar la vida de los programas, mejorar los centros de enseñanza, perfeccionar al profesorado y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.7 Perfil de ingreso:**

El programa está dirigido a docentes de educación básica que reúnan las siguientes características:

- Se encuentren actualmente ejerciendo sus funciones como docentes de educación básica.
- Manifiesten un claro interés por el análisis y la intervención de su práctica docente con vistas a mejorarla.
- Presenten una disposición favorable al trabajo grupal.
- Asuman el compromiso de llevar a la práctica en su escuela y aula los proyectos de intervención que mejor respondan a las necesidades de sus alumnos.
- Con disponibilidad para participar en tres sesiones semanales de cuatro horas cada una los martes, miércoles y jueves de 16:00 a 20:00 horas.
- Con posibilidad de destinar 10 horas a la semana para el estudio y el trabajo personal.

#### **4.6 Perfil de egreso**

Al término del programa el participante:

- Aspectos cognoscitivos:
  - Tendrá un conocimiento general de la situación en la que se encuentra la educación básica en nuestro país y reconocerá las líneas prioritarias de reforma educativa que inciden en el quehacer de la escuela y el aula.

- Ampliará su visión teórica general sobre la educación considerada desde el punto de vista de las ciencias de la educación referidas a los problemas de la docencia.
  - Profundizará sus conocimientos sobre el funcionamiento general de las instituciones educativas y en general sobre las funciones del docente.
  - Utilizará la teoría educativa como fundamento de su práctica docente.
- Desarrollo de habilidades:
    - Habrá desarrollado un conjunto de habilidades y competencias relacionadas con la tarea de conducir un grupo.
    - Aplicará los elementos teórico-metodológicos para el diseño, planeación, operación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes para el aula, la escuela y el contexto local.
    - Empleará el liderazgo académico en el manejo de relaciones interpersonales que le permitan impulsar el trabajo colegiado en su escuela.
    - Elaborará diagnósticos que le permitan identificar y atender las necesidades educativas de sus alumnos.
- Aspectos actitudinales:
    - Promoverá la generación de cambios y mejoras pedagógicas en su centro de trabajo.
    - Reconocerá las implicaciones éticas de la práctica educativa.
    - Ejercitará sus habilidades para el manejo de conflictos con base en el diálogo, privilegiando el logro de los aprendizajes como tarea central de la escuela.

## **5. ASPECTOS OPERATIVOS**

### **5.1 Criterio de selección de aspirantes**

Además de los requisitos administrativos (acta de nacimiento, acta de examen profesional, título o cédula de grado de licenciatura en educación preescolar, primaria o media básica, certificado de estudios, constancia que acredite la función docente o el nombramiento de asesor técnico-pedagógico, llenado de solicitud, pago de matrícula) los aspirantes al Programa de Maestría deberán presentar y cumplir con los siguientes requisitos de orden académico:

- Carta exposición de los motivos para realizar los estudios de maestría con extensión de una a dos cuartillas.
- Asistir al curso propedéutico de dos meses.
- Curriculum vitae.
- Entrevista con la comisión de posgrado.

Se valorará tanto la trayectoria formativa (estudios realizados), como el desempeño académico (experiencia docente, reconocimientos, publicaciones).

## **5.2 Requisitos de permanencia, egreso y obtención del grado**

Para permanecer inscrito, el estudiante debe acreditar los cursos del semestre en sus tres líneas formativas.

Se considera alumno egresado y por lo tanto candidato al grado de maestro: el haber cubierto la totalidad de créditos, el acreditar la comprensión de textos de una lengua extranjera y el tener elaborada la versión preliminar de la tesis.

Para la obtención del grado de Maestría, se requiere tener la tesis en su versión final, dictaminada por cinco especialistas en el campo y ser defendida por el estudiante en un examen público.

## **5.3 Criterios de acreditación, equivalencia y revalidación**

El Consejo de Investigación y Posgrado, tomará como base para resolver las problemáticas de reincorporación o continuación de estudios realizados en otras instituciones el Título octavo (capítulo II) del citado Reglamento de Estudios de Posgrado, proponiendo en su caso, medidas que amplíen o complementen las disposiciones ya aprobadas.

## **5.4 Duración de los estudios**

La Maestría se desarrollará en un máximo de dos años distribuidos en cuatro semestres con duración de 16 semanas cada uno durante los cuales los

alumnos realizarán sus estudios completos. Esto significa acreditar por parte del alumno 12 cursos con un total de 768 horas teórico-prácticas.

Los doce cursos comprendidos del primero al cuarto semestre se desarrollan en tres sesiones semanales de cuatro horas respectivamente. En cada semestre se abordan tres cursos, uno por día con cuatro horas de trabajo presencial.

El plazo máximo para presentar el examen y obtener el grado respectivo será de dos años una vez concluidos satisfactoriamente los estudios. De rebasar este plazo solamente se prorrogará por un año dicho plazo, previa solicitud y justificación presentada por el egresado al Consejo de Investigación y Postgrado, quien en su caso dictaminará su aprobación.

### **5.5 Relación de actividades académicas**

Los avances de los proyectos de investigación de los docentes se concretarán en los siguientes productos:

- Publicación de un artículo sobre avances parciales, ya sea en revistas locales de la Unidad UPN o de otras instituciones educativas o de circulación nacional, sean estas arbitradas o no.
- Presentación cuatrimestral de avances parciales en reuniones del Consejo de Investigación y Postgrado.
- Participar en un evento académico anual relacionado con los proyectos de investigación (Jornadas, encuentros, simposios, mesas redondas, congresos, ciclos de conferencias.).

### **Bibliografía:**

- ABBAGNANO, N. Y A. V. (1989). *Historia de la Pedagogía*, México: FCE.
- BARTOMEU, M et. Al. (1995). *En nombre de la Pedagogía*, México: UPN.
- CANTÓN, V. y Mario Aguirre Beltrán. (2002). *Rev. El maestro (1921-1923). Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, México: Porrúa.

- CARR, W.; KEMMIS. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez Roca.
- COEPES, (2006). Estadísticas de nivel medio superior y superior, Querétaro
- COLOM, Antonio J. y Luis Núñez C. (1999). *Teoría de la Educación*, Madrid: Síntesis.
- DE ALBA, Alicia. (Coord). (1996). *Teoría y Educació. En torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM.
- ELLIOT, J. (1990). La investigación acción en educación, Madrid: Morata.
- GIMENO, Sacristán José. (1988)El curriculum: Una reflexión sobre la práctica, Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Morata.
- LARROYO, F. (1984). *Historia General de la Pedagogía*, México: Porrúa.
- O.C.D.E. (1996). La calidad de la Educación, México: Paidós
- PRIMERO, Luis E., et. Al. (Coord). (2003). *La necesidad de la Pedagogía*, México: UPN.
- SEP. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión No. 1. México. 2003 pp.85.
- STENHOUSE, L. (1987). Investigación y Desarrollo del curriculum, Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de enseñanza y del aprendizaje de los profesores, Barcelona: Paidós.
- VILLORO, (1980). Creer, saber y conocer, México: Siglo XXI.

### **Documentos legales:**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO)

Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional

Ley Estatal de Educación de Querétaro

Ley General de Educación

Ley para la Coordinación de la Educación Superior  
Programa Nacional de Educación 2001-2006