Habilidades básicas para la docencia

Carlos Zarzar Charur

Primera edición: Editorial Patria, S. A. de C. V., 1993
Tercera reimpresión de la primera edición: diciembre 1994

Dirección textos: Ausencio Moreno Paniagua
Diseño de portada: Carlos Aguirre
Fotografía de portada: Gerardo Sutér
Tipografía y formación: Punto, Servicios Editoriales
Cuidado de la edición: Juan Guillermo López y
Agustín Cervantes

D. R. © 1993, Carlos Zarzar Charur
Apartado postal 324, Torreón, Coahuila
D. R. © 1993, Editorial Patria S. A. de C. V.
Renacimiento 180, Col. San Juan Tlihua
C. P. 02400, Azcapotzalco, México D. F.
Tels.: 561-4946, 561-9299 y 561-4172

La presentación y disposición en conjunto
y de cada página del *Habilidades básicas
para la docencia* son propiedad del editor.
Queda estrictamente prohibida la reproducción
parcial o total de esta obra por cualquier sistema,
o método electrónico, incluso el fotocopiado,
sin autorización escrita del editor.

ISBN 968-39-0819-5

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Índice

Presentación 9

Introducción 11

Primera habilidad
Definir los objetivos de aprendizaje 15

Objetivos de tipo informativo 17
Conocer 17
Comprender 18
Manejar 18

Objetivos de tipo formativo 19
Formación intelectual 20
Formación humana 21
Formación social 21
Formación profesional 22

Segunda habilidad
Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa 25

El programa de estudios institucional 25

El programa de estudios del profesor 27
Aspectos generales del curso 29
Planeación didáctica 33

El programa del alumno 40

Tercera habilidad
Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones 43

Presentación de los participantes 44
Presentaciones progresivas 44
Cadena de presentaciones 45

Análisis de expectativas 46

Presentación del programa 48

Plenario de acuerdos y de organización operativa 48

Prueba de diagnóstico 51

Cuarta habilidad
Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes 55

Diseño de actividades de aprendizaje 56

Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes 61
La acreditación 61
La evaluación y la calificación 62
Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación 62
Importancia de la evaluación 65
Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación 66

Quinta habilidad
Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje 69

Definición de conceptos 70
Grupos de aprendizaje 70
Equipos de trabajo 71
Plenarios o sesiones plenarias 72
Las funciones del profesor 73

Las técnicas grupales centradas en la tarea 74
El trabajo individual 74
El trabajo en equipos 76
El trabajo en plenario 79
Lo específico de cada técnica 80
Los riesgos de las técnicas grupales centradas en la tarea 82

Las técnicas grupales centradas en el grupo 85
Condiciones necesarias para aplicar las técnicas centradas en el grupo 85
Orientación para la aplicación de las técnicas centradas en el grupo 88
Los riesgos de las técnicas grupales centradas en el grupo 89

Conclusiones 91

Bibliografía 93

Anexos
Algunas técnicas para el trabajo grupal 99

1. Grupos de discusión 101
2. Técnica de la Rejilla 105
3. Técnica de los Representantes 109
4. Técnica de Concordar-discordar 113
5. Técnica de Jerarquización 117
6. Solución de problemas, estudio de casos e incidente crítico 121
7. Técnica de los Cuadrados de Bavelas 127
8. Técnica de *Mipps* y *Wors* 131
9. Técnica de la NASA 135
10. Técnica de las Islas 141
11. Técnica de los Caballos 145

Presentación

El presente trabajo es fruto de 15 años de trabajo directo con profesores de todo tipo de instituciones educativas, tanto públicas como privadas, con las que he tenido la oportunidad de colaborar en el diseño e instrumentación de programas de formación de profesores. Primero, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (1978-1984); posteriormente, en la Secretaría de Educación Pública, como Director de Apoyo a la Difusión y a la Docencia, en la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (1984-1989).

En 1989 regresé a radicar a Torreón, Coahuila, donde participé en la fundación del Instituto Dídaxis de Formación y Capacitación, S.C., uno de cuyos objetivos es contribuir a la superación académica de las instituciones educativas, sobre todo a través de programas de formación docente.

Como colaborador de medio tiempo en el Plantel Laguna de la Universidad Iberoamericana, en marzo de 1992 me tocó iniciar los trabajos del Centro de Didáctica, el cual asumió luego el nombre de Centro de Servicios Académicos.

Entre las instituciones de educación superior con las que he tenido la oportunidad de colaborar en los programas de formación docente, destacan las siguientes:

- Universidad Iberoamericana, Plantel Laguna.
- Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón.
- Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas de la Universidad Autónoma de Chapingo, en Bermejillo, Durango.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey.
- Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Universidad de Monterrey.
- Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad de Guadalajara.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Una de las necesidades que hemos podido detectar de manera generalizada en las instituciones de educación superior es la falta de formación didáctico-pedagógica en su planta docente. La mayoría de estas instituciones, conscientes del problema, están instrumentando diversas estrategias de formación docente.

Con el fin de contribuir en esta labor, elaboré el presente trabajo, el cual fue pensado originalmente en función de los profesores de educación superior (bachillerato y licenciatura) que empiezan a trabajar como tales, es decir, que no tienen ninguna experiencia docente.

Sin embargo, después de haber probado el material en diversas ocasiones, estamos convencidos de que, aun los profesores con varios años de experiencia docente encontrarán aquí orientaciones prácticas que les ayudarán a mejorar la manera como imparten sus clases.

Por otro lado, después de los cambios que se han dado en el Sistema Educativo Nacional a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo de 1992), creemos que este trabajo será de especial utilidad para los profesores de secundaria.

Por último, esperamos que los profesores de educación básica (primaria) encuentren en las páginas siguientes algunas ideas útiles, las cuales podrán, muy fácilmente, adaptar al nivel educativo en el que estén trabajando.

Aunque el texto está redactado de tal forma que cualquier profesor lo pueda estudiar individualmente, se recomienda utilizarlo como material en cursos orientados a desarrollar las habilidades básicas para la docencia. El poder comentar estos contenidos con los propios colegas facilitará, seguramente, la comprensión de los mismos, así como su aplicación a la práctica específica de cada uno.

Esperamos, pues, que el profesor encuentre en este libro una guía para desempeñar sus labores docentes de una manera más completa y enriquecedora.

CARLOS ZARZAR CHARUR

Introducción

Las instituciones de educación superior enfrentan, a diferencia de las de educación básica, un problema de raíz en relación con su planta docente.

Mientras que los profesores del nivel básico tuvieron que realizar, durante cuatro o cinco años, estudios que los formaran como profesores en las escuelas Normales, en el nivel superior se reclutan continuamente como docentes a pasantes o egresados de diversas licenciaturas: ingenieros, médicos, sociólogos, químicos, antropólogos, biólogos, comunicólogos, administradores, etcétera, sin ninguna formación específica para la docencia.

En efecto, más del 90 por ciento de los profesores de las instituciones de educación superior son profesionistas, egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios especiales que los capacitaran para ejercer la docencia, es decir, que los formaran como profesores.

Esta situación específica tiene su origen en el convencimiento tácito de que, para poder enseñar leyes, hay que ser licenciado en derecho; para poder enseñar cálculo de materiales, hay que ser ingeniero civil, etcétera. Es decir, que lo que se necesita para ejercer la docencia es ser experto en el área o materia que se va a impartir.

Sin embargo, la experiencia misma nos ha enseñado que, sin negar la verdad de esta afirmación, debemos considerarla como relativa.

El ser experto en el área o materia que se imparte es, evidentemente, una condición necesaria para ser buen profesor, pero de ninguna manera es una condición suficiente. Es decir, el dominio de la materia, aunque necesario, no certifica por sí mismo que uno la pueda enseñar eficaz y adecuadamente. Esta verdad la expresan muy acertadamente los estudiantes cuando afirman de un profesor que "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar".

La razón de lo anterior es muy sencilla: estamos hablando de dos procesos de naturaleza diferente que, por lo mismo, requieren de cualidades o habilidades diferentes para llevarse a cabo.

Mientras que el ser experto en un área remite a que uno fue capaz de aprender sobre el tema, el ser profesor implica que uno sea capaz de enseñar esa materia o, más profundamente, que uno sea capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que uno ya aprendió o conoce bien.

El aprendizaje y la enseñanza: dos procesos diferentes que, al hablar de la docencia institucionalizada, tratamos de integrar en uno solo: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de superar esta situación, la mayoría de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, han desarrollado programas de formación docente, los cuales tienen como objetivo subsanar este problema y proporcionar "sobre la marcha" la formación y/o actualización de tipo didáctico-pedagógica que requieren sus profesores.

Una de las tendencias actuales en este sentido es la de ofrecer (y aun a veces exigir) cierta formación básica para la docencia, como requisito previo al reclutamiento de profesores. Dentro de este marco se ubica el presente trabajo.

Con esto entramos a otro aspecto del problema, el que se refiere a la orientación teórica de la formación que se ofrece a los profesores. Dependiendo de la orientación institucional de la escuela, facultad o universidad que ofrezca este tipo de programas, y/o de la orientación teórica de los responsables de su diseño, va a resultar el tipo de programas de formación que se ofrezca.

Con el fin de ejemplificar lo anterior, exponemos a continuación las tres tendencias básicas con que nos hemos encontrado en nuestra experiencia como formadores de profesores.

1. La primera de ellas sostiene, en contraposición a lo que se afirmó antes, que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en el área.
   Un programa de formación docente diseñado con base en esta concepción se orientará, por un lado, a ofrecer internamente cursos y conferencias de actualización y profundización en la disciplina, y por otro, a ofrecer, tanto interna como externamente, oportunidades para que sus profesores realicen estudios de maestría y/o doctorado. Es de todos conocido que estas opciones raramente incluyen formación para la docencia (materias de tipo didáctico-pedagógico) y, cuando lo hacen, éstas no constituyen una parte significativa de la currícula.

2. La segunda tendencia da un paso más y afirma que es tan importante el "saber enseñar" como el ser experto en la materia. Esta concepción integra dos condiciones para la docencia: saber la materia y saber enseñarla.
   Un programa de formación docente diseñado con base en esta segunda concepción se orientará, por un lado, a ofrecer opciones de actualización y profundización en la disciplina, y por otro, a propiciar la formación para la "enseñanza". En este sentido, la formación se centrará en la figura y las funciones del profesor: se le capacitará para exponer, para transmitir la información, para elaborar material de apoyo, para definir objetivos, para diseñar programas de estudio y para utilizar recursos y aparatos de tipo didáctico y audiovisual, etcétera.

3. La tercera tendencia da todavía un paso más adelante y, sin dejar de reconocer la necesidad de las dos primeras condiciones (conocer la materia y saber enseñarla), afirma que se requiere una tercera condición necesaria para ser buen profesor: saber propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos. De acuerdo con esta concepción, la función principal del profesor no es enseñar, sino propiciar que sus alumnos aprendan.
   En efecto, puede darse el caso de que el profesor enseñe muy bien su materia, pero sus alumnos no aprendan nada o casi nada. Y al revés, el caso de que un profesor no sepa enseñar, pero cuyos alumnos aprendan mucho de la materia, por sí mismos, organizándose para estudiar tanto individualmente como por equipos. Esto es posible por lo que decíamos antes: que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos de naturaleza diferente que se rigen por leyes diferentes.
   Un programa de formación docente diseñado con base en esta tercera concepción, además de los aspectos tocados por las otras dos tendencias, incluirá y enfatizará la formación orientada a propiciar aprendizajes significativos. En este sentido, la formación se centrará no en la figura del profesor, sino en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo llevan a aprender significativamente y, de manera secundaria o subordinada, en lo que el profesor puede hacer para propiciar, facilitar o acelerar este aprendizaje.

Si retomamos el tema que aquí nos ocupa, podemos decir que un curso o un programa de formación de habilidades básicas para la docencia va a incluir aquellos aspectos o elementos que determinen el marco teórico o la orientación de las personas encargadas de diseñarlo. Bajo el mismo nombre nos podemos encontrar con objetivos y contenidos muy diferentes, dependiendo de la manera como se conciba la docencia y de lo que se entienda por estar formado o capacitado para ejercerla.

El presente trabajo se ubica en la tercera de las tendencias citadas. Aunque está dirigido a los profesores, la preocupación que yace en el fondo es: cómo ayudar a los alumnos a aprender. A partir de esta preocupación básica se expondrán aquellas funciones o actividades que el profesor puede desarrollar para propiciar el aprendizaje significativo en sus alumnos.

Al hablar de habilidades básicas estamos indicando que son las mínimas necesarias, de acuerdo con nuestra concepción, para que un profesor pueda desarrollar eficazmente su labor docente. Asimismo, estamos indicando que, a su vez, estas habilidades pueden y deben ser profundizadas y complementadas por otras, tanto de tipo teórico como práctico.

Hemos establecido cinco habilidades básicas:

1. Definir claramente los objetivos de aprendizaje.
2. Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.
3. Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones.
4. Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.
5. Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

De hecho, la segunda habilidad (Diseñar el plan de trabajo) es la columna vertebral de nuestra propuesta, ya que alrededor de ella se construyen las demás habilidades.

Si anteponemos la definición de los objetivos de aprendizaje (los cuales forman parte del plan de trabajo) como primera habilidad, es debido a su importancia. Cuando el profesor tiene claro lo que quiere lograr, el resto de la planeación surgirá de manera más espontánea y armónica.

Aunque las habilidades tres y cuatro se refieren a la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar contempladas desde el momento de la planeación (segunda habilidad).

Le dedicamos especial atención al encuadre (tercera habilidad), ya que es en las primeras sesiones del curso cuando se sientan los cimientos del mismo, cuando se prepara y organiza el resto del semestre escolar.

En la cuarta habilidad presentamos algunas orientaciones, tanto teóricas como prácticas, para el diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes. Estas actividades deben estar incluidas, también, en la planeación didáctica que elabore el profesor.

Por último, en la quinta habilidad analizamos las funciones del profesor en relación con la integración y coordinación de equipos de trabajo y grupos de aprendizaje. Dentro de nuestra propuesta de didáctica grupal, esta habilidad del profesor es de vital importancia, pues es la condición necesaria para instrumentar de manera eficiente las actividades diseñadas en la planeación didáctica.

En las conclusiones explicamos los principios filosóficos fundamentales en que se sustenta la propuesta metodológica que presentamos en el trabajo.

En la bibliografía incluimos un gran número de referencias de apoyo sobre teorías del aprendizaje, dinámica de grupos y técnicas para el trabajo grupal.

Por último, en los anexos describimos detalladamente 11 técnicas grupales, con el fin de que el lector interesado pueda aplicarlas fácilmente.

Primera habilidad

Definir los objetivos de aprendizaje

Aunque éste es el principal factor, y fundamental, de toda planeación didáctica, con frecuencia se pasa por él con gran ligereza y despreocupación. Esto se debe, en gran medida, a la forma de reclutar a los profesores.

Sigamos este diálogo imaginario entre un coordinador de área o carrera y un candidato a profesor:

COORDINADOR: "Me hace falta un profesor de Matemáticas II para el tercer semestre de la carrera. ¿Podrías dar esa clase?"

PROFESOR: "¡Cómo no! Nada más dime qué les tengo que enseñar."

COORDINADOR: "Es fácil, sigue el libro de fulano de tal. Es el que llevan como texto de esa materia. Ahora que, si quieres, te paso una copia del temario que siguen otros profesores que dan la misma materia."

Y así, se pasa de manera inmediata al temario o índice de contenido, muchas veces sin plantearse siquiera los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr.

Si preguntáramos a este coordinador y a este profesor por los objetivos de aprendizaje, seguramente nos responderían algo como lo siguiente: "El objetivo es que se aprendan estos temas y que sepan resolver todos los problemas que vienen en el texto."

Por el contrario, nuestra posición es que de los objetivos que se planteen va a depender todo lo demás: estructuración del contenido, organización del curso, diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, mecanismos y criterios de evaluación, etcétera.

Aunque todas las corrientes teóricas sobre la didáctica coinciden en la importancia de los objetivos de aprendizaje, no todas los conciben de la misma manera.

En la década de los setenta, por ejemplo, cuando la corriente de la tecnología educativa

se diseminó tan fuertemente en todos los ámbitos educativos, predominó la redacción de objetivos conductuales de aprendizaje, la taxonomía de objetivos de Bloom, los objetivos generales, particulares, intermedios y específicos, etcétera. Cada conducta observable debía ser especificada mediante un objetivo. De esta manera, había materias que incluían, en su planeación, más de 800 objetivos conductuales. Consideramos que tanto detalle, en lugar de facilitar la labor docente, la entorpece o hace que se oriente a cuestiones no fundamentales.

En contraposición a esta tendencia, nuestra propuesta se orienta a definir como objetivos de aprendizaje aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo del docente. En este sentido, es más importante la respuesta a la pregunta "¿Qué quiero que aprendan mis alumnos?", que la forma en que estén redactados los objetivos.

Estamos convencidos de que la manera de redactar una frase u oración no va a modificar en nada la manera de trabajar de un profesor. De aquí que minimicemos la importancia de la redacción misma y pongamos el énfasis, más bien, en el significado de fondo de un objetivo de aprendizaje.

Remitimos a un trabajo anterior (*Grupos de aprendizaje,* Nueva Imagen, 1988. Ver el capítulo I: Conducta y aprendizaje, una aproximación teórica), en el que desarrollamos ampliamente nuestra concepción sobre el aprendizaje.

Hecha esta aclaración, pasemos a explicar los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje que un profesor se puede plantear al hacer su planeación didáctica.

Diversos autores han tipificado de diferente manera los objetivos de aprendizaje, en función del tipo de aprendizaje que se pretende lograr.

Por ejemplo, hay quienes hablan (sobre todo a nivel básico), de aprendizajes de tipo cognoscitivo, de tipo afectivo y de tipo psicomotriz.

Otros prefieren hablar del aprendizaje de contenidos, de métodos, de habilidades o destrezas, y de actitudes y valores.

En el trabajo antes citado (capítulo III: Diseño de estrategias de aprendizaje) hablamos de los objetivos temáticos, que se refieren a los aprendizajes relacionados con el tema del curso, y de los objetivos no temáticos, que se refieren más bien al aprendizaje de vínculos de socialización.

En este libro desarrollaremos una tipología diferente de los objetivos de aprendizaje, misma que ha demostrado su utilidad en diversos cursos de formación docente.

Así pues, hablaremos de dos tipos generales de objetivos de aprendizaje: los objetivos de tipo informativo y los objetivos de tipo formativo.

Objetivos de tipo informativo

Como su nombre lo indica, los objetivos de tipo informativo se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante nuestro curso, y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación con ellos.

En este sentido, podemos hablar de tres niveles de los objetivos informativos de aprendizaje: conocer, comprender y manejar los contenidos. Con algunos ejemplos se entenderá la diferencia entre estos niveles.

Yo puedo saber que existe la teoría de la relatividad de Einstein, y aun puedo recitar de memoria sus leyes básicas (primer nivel: conocer). Sin embargo, si alguien me pide que se la explique con todas sus implicaciones, le diré que no puedo, ya que no soy físico ni experto en el tema (segundo nivel: comprender). Mucho menos podría aplicarla en alguna investigación o experimento que se realizara en esa línea (tercer nivel: manejar).

Otro ejemplo: en un curso de metodología de la investigación se estudia el método científico-experimental. Los alumnos conocen ya los pasos del método (primer nivel: conocer), y lo han sabido explicar adecuadamente en los exámenes teóricos y en las discusiones que se han sostenido (segundo nivel: comprender). Sin embargo, al momento de pasar a la parte práctica, y pedirles que desarrollen un proyecto de investigación-experimentación, es claro que la mayoría de los alumnos no sabe cómo aplicar los principios teóricos a la práctica (tercer nivel: manejar).

En la vida diaria también se dan estos tres niveles. Sabemos, por ejemplo, que la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas se desintegró en el año de 1991 (primer nivel: conocer); pero la mayoría de nosotros no sabría explicar a fondo el proceso por el cual se llegó a esa decisión tan trascendental para los países que integraban la URSS y para la humanidad en general (segundo nivel: comprender), y mucho menos seríamos capaces de dar una conferencia o participar en una mesa redonda sobre el tema (tercer nivel: manejar).

Conocer

El primer nivel del aprendizaje informativo se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etcétera, que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización o comprensión de los mismos. El aprendizaje de tipo memorístico se ubica dentro de este nivel.

La exposición de tipo magisterial es básica para que los alumnos tengan este primer

contacto con los contenidos o información del curso. Aunque también es posible, y recomendable, que este contacto se complemente a través de otros medios, como lecturas directas, audiovisuales, asistencia a conferencias, películas, etcétera.

Comprender

El segundo nivel del aprendizaje informativo se refiere a la comprensión a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso.

Aquí también es de vital importancia la forma como el profesor presente y explique los contenidos del curso. Sin embargo, la técnica expositiva, por sí sola, no es suficiente para lograr que los alumnos comprendan a fondo lo que el profesor explica. Todos sabemos que, aun en el mejor de los casos, el alumno pone atención sólo al 80 por ciento de la exposición, entiende sólo el 60 por ciento, y retiene únicamente el 40 por ciento. Los profesores con gran carisma, que llevan su clase de manera muy amena, que han estructurado bien el orden de los contenidos y que logran atraer la atención del alumno, pueden elevar solamente un poco estos porcentajes.

Para lograr una mayor comprensión y profundización en los contenidos, es preciso complementar las exposiciones con otras técnicas de trabajo, por ejemplo, con la técnica de interrogatorio, que ayuda a detectar y evaluar los niveles de comprensión, así como los temas en que hay dudas o lagunas significativas. También es útil la técnica de debate o la discusión en grupos pequeños o en plenario. Muchas veces, los alumnos se ayudan más entre sí, al hablar el mismo lenguaje y experimentar las mismas dificultades, y pueden cubrir aspectos que el profesor no explicó, tal vez por parecerle demasiado obvios.

Manejar

El tercer nivel del aprendizaje informativo se refiere al manejo de los contenidos o a su aplicación en situaciones tanto teóricas como prácticas. Cuando, por ejemplo, se les pide a los alumnos que redacten un ensayo sobre un tema o que expongan ante el grupo una visión general del mismo, se les está pidiendo que demuestren que pueden manejar esos contenidos, para lo cual es indispensable que los hayan entendido previamente. Lo mismo sucede cuando se les pide que realicen una práctica o un experimento en el que apliquen lo visto en sesiones anteriores. En la medida en que el alumno sepa y pueda manejar los contenidos podrá realizar adecuadamente esa actividad.

Para lograr que los alumnos alcancen este tercer nivel del aprendizaje informativo, la técnica expositiva no tiene ninguna utilidad. Aquí es indispensable recurrir a actividades que propicien la participación activa del alumno, tanto dentro del salón de clase como fuera de él, a través de tareas.

En resumen, el primer tipo de objetivos, que se refiere a los aprendizajes de tipo informativo, tiene tres niveles de profundidad:

- Conocer, saber que algo existe.
- Comprender, entender a fondo, profundizar.
- Manejar la información, aplicarla.

Asimismo, vimos que para alcanzar cada uno de estos niveles son más útiles unas técnicas de trabajo que otras.

Analicemos ahora el segundo tipo de objetivos de aprendizaje: los que se refieren al aprendizaje de tipo formativo.

Objetivos de tipo formativo

Se dice que la escuela no está sólo para informar, sino también y sobre todo para formar. Esto es cierto en todos los niveles educativos, aunque en cada uno se aplique de manera diferente.

En el nivel básico (preescolar y primaria), esta distinción es muy clara, ya que el niño, además de aprender a leer, a sumar y multiplicar, etcétera, va formando y estructurando su personalidad a través de la interacción con sus maestros y compañeros, a través de las normas de la vida escolar, de los ritos y actividades que desarrolle, etcétera.

En el nivel superior, esta distinción entre formar e informar es también muy clara (la conocemos), aunque no siempre la comprendemos a fondo, y muy pocas veces la aplicamos en nuestra práctica docente.

La función primordial básica, sustancial, de las instituciones de educación superior es la de formar (no informar) técnicos y profesionistas útiles a nuestra sociedad.

Mientras que en el nivel básico sí se toma en serio la función formativa y se le dedica tiempo y esfuerzo, en los niveles medio-superior y superior se queda, muchas veces, sólo en el papel, en los idearios, en los principios, fines y objetivos institucionales, y pocas veces se hacen esfuerzos encaminados expresamente a lograr esa formación.

Y no es que en las instituciones de educación superior no se trabaje ni se estudie mucho, sino que, muchas veces, se piensa que informar es formar; que si el alumno sale informado, por consecuencia sale también formado. Pensamos que este supuesto no es verdadero.

¿Qué entendemos por formación?

Para aclarar este concepto y, por ende, para distinguirlo de la función informativa de la educación, explicaremos los cuatro aspectos que abarca.

Cuando hablamos de los objetivos formativos de aprendizaje, nos referimos a la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación específicamente profesional del estudiante.

Conviene aclarar que, a diferencia de los objetivos de tipo informativo, que se deben alcanzar completamente dentro del semestre o año escolar, los objetivos de tipo formativo requieren más tiempo para alcanzarse cabalmente, así como del esfuerzo conjunto de toda la planta docente (o por lo menos de la mayoría). Esto quiere decir que un profesor aislado no podrá propiciar este tipo de aprendizaje en sus alumnos si está "nadando contra la corriente" o si está trabajando él solo como francotirador.

Formación intelectual

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

Dentro de esta formación intelectual podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno aprenda a pensar, a razonar, a analizar, a sintetizar, a deducir, a abstraer o inducir; que aprenda a leer y comprenda lo que lee, que sepa resumir y esquematizar; que aprenda a preparar exposiciones y a exponer sus ideas; que aprenda a expresar sus ideas por escrito, clara y correctamente; que aprenda a investigar, a experimentar, a comprobar o refutar sus hipótesis; que aprenda a estudiar; que aprenda a discutir con otros, a fundamentar lo que dice, a aceptar las ideas de los demás, a modificar su posición cuando deba hacerlo; que le guste aprender en general, y determinada materia en particular; que sea inquisitivo; que tenga curiosidad intelectual; que tenga una actitud científica; una actitud crítica; que le guste profundizar, etcétera.

Más adelante, al exponer la cuarta habilidad (Diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes), profundizaremos acerca de cómo el profesor puede propiciar que se den estos aprendizajes formativos.

En este momento queremos enfatizar la necesidad de que el profesor se los plantee como parte de su plan de trabajo, y los tome en cuenta como guías y orientadores al momento de elaborar su planeación didáctica.

Uno de los mayores defectos de la educación superior es el ser extremadamente expositiva. Al ver la lista de los posibles objetivos encaminados a la formación intelectual, es patente que la técnica expositiva, por sí sola, es incapaz de siquiera acercarse al logro de este tipo de objetivos. El profesor que se los plantee como parte de su proyecto docente deberá, pues, hacer uso de otras técnicas o recursos más útiles para este fin.

Es importante aclarar que este tipo de objetivos formativos, y los que veremos más adelante, no se logran introduciendo nuevos contenidos durante nuestro curso escolar, sino mediante la *manera de trabajar* los contenidos incluidos en nuestro programa. De aquí que, según nuestro punto de vista, la manera en que el profesor organice y trabaje su curso sea tan importante (o más) que los contenidos mismos.

Formación humana

El segundo aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación humana del estudiante. Aquí incluimos la adquisición o el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo que nosotros, como maestros, podemos ayudar a que se realice.

Dentro de esta formación humana podemos incluir objetivos como los siguientes: fomentar la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda continua de la verdad; que el alumno respete y quiera su cuerpo; fomentarle un deseo de superación continua; que busque hacer bien las cosas con espíritu de profesionalismo; fomentar la búsqueda de la calidad y la excelencia, que aprenda a conocerse a sí mismo y a aceptar sus limitaciones tanto como sus capacidades, etcétera.

Formación social

El tercer aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación social del estudiante. Aquí incluimos el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser en relación con otros, como alguien que, en todo momento, convive con otras personas y forma parte de diversos grupos.

Dentro de esta formación social podemos incluir objetivos como los siguientes: aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas;

aprender a trabajar en equipo, y a desarrollar un alto espíritu de colaboración y participación; aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto por las diversas ideologías con que se pueda encontrar; fomentar el compromiso con las clases sociales más necesitadas; aprender a compartir con los demás lo que se posee; fomentar una conciencia social que impulse a conocer la situación política, económica y social del país; fomentar un sentido de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y aun del país, etcétera.

Formación profesional

Por último, el cuarto aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación profesional. Aquí incluimos el desarrollo de actitudes, valores y habilidades por parte del alumno, enfocado éste como un futuro profesionista, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva, ya sea de forma independiente o en alguna empresa pública o privada.

Dentro de esta formación profesional podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno adquiera un sentido de la ética orientada específicamente a su profesión; fomentarle el estar siempre dispuesto a dar lo mejor de sí mismo en todo momento; que antes de preguntarse qué le va a aportar a él la empresa, acostumbre preguntarse qué puede él aportar a la empresa; que en el ejercicio de su profesión aprenda a buscar siempre el bien común, los beneficios para la sociedad en general; que aprenda a trabajar coordinadamente, en equipo, dentro de las jerarquías propias de cualquier empresa; que desarrolle un gran espíritu de iniciativa responsable y creativa, de tal manera que siempre busque las mejores maneras de sacar adelante su trabajo; que aprenda a analizar problemas y conflictos, y a tomar decisiones para resolverlos y superarlos; que aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica profesional; que aprenda a investigar lo que no sepa, a buscar y localizar los datos que necesite, etcétera.

Las listas de posibles objetivos formativos que hemos presentado no son sino una muestra de lo que las empresas demandan de los egresados de las instituciones de educación superior.

Recordemos algunos de los principios de calidad total, tan en boga ahora que México empieza a participar en el mercado internacional, dentro del marco del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. Uno de estos principios es el que se refiere a las relaciones entre cliente y proveedor, e indica que el objetivo de toda institución o empresa es satisfacer adecuadamente las necesidades del cliente.

En este sentido, las empresas mexicanas son el principal cliente de las instituciones de educación superior, ya que son ellas las que, en principio, "adquirirán" los "productos" de estas instituciones, es decir, las que incorporarán a sus filas a los egresados de ellas.

Una costumbre que deberían tener todas las instituciones de educación superior es la de preguntar continua y sistemáticamente a los directivos y responsables de las empresas o instituciones a donde van sus egresados, qué tipo de profesionistas requieren o necesitan, y con qué cualidades o características. Seguramente, las respuestas que den las empresas serán muy semejantes a lo que aquí hemos mencionado como objetivos de tipo formativo.

El problema de las instituciones de educación superior es que pocas veces se preocupan por su cliente principal, por preguntarle qué tipo de profesionistas requieren. Y, cuando lo hacen, las respuestas no se traducen en una redefinición del perfil del egresado. O, si esto sucede, muchas veces los cambios se quedan en el papel y no se traducen en modificaciones de los planes y programas, mucho menos en modificaciones en la manera en que cada profesor organiza e instrumenta su curso escolar.

Cuando un plan de estudios incluye el perfil del egresado, y éste ha sido bien elaborado, abarca muchos de los objetivos que hemos definido como formativos. Cada profesor, al impartir su materia, debe colaborar para conseguir este perfil. Además, cada profesor puede y debe incluir en su plan de trabajo aquellos objetivos formativos que respondan a su ideología y a su proyecto personal como docente.

Lo que pretendemos al explicar esta primera habilidad básica para la docencia es que el profesor, primero, tome conciencia de que su función primordial no es sólo enseñar o informar a sus alumnos, sino, sobre todo, contribuir a su formación integral; y, segundo, que traduzca esta conciencia o convencimiento, de manera operativa, en su planeación didáctica y se preocupe por la manera de trabajar con sus alumnos durante el año o semestre escolar.

En resumen, los objetivos de aprendizaje que el profesor se puede plantear son los siguientes:

1. Objetivos informativos:
   a) Conocer, saber que algo existe.
   b) Comprender, entender a fondo, profundizar.
   c) Manejar la información, aplicarla.

2. Objetivos formativos:
   a) Formación intelectual.
   b) Formación humana.

c) Formación social.
d) Formación profesional.

Toca, ahora, a cada profesor concretizar lo visto hasta el momento y definir los objetivos que más se apliquen a las materias que imparte y que desee adoptar como parte de su proyecto docente.

Segunda habilidad

Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa

Mientras que un plan de estudios consiste en la planeación general de toda una carrera o de un nivel escolar (primaria, secundaria, bachillerato), el programa de estudios se refiere únicamente a la planeación de una materia.

De entrada nos interesa distinguir tres tipos de programas de estudio: el institucional, el del profesor y el del alumno.

El programa de estudios institucional

En cuanto a los programas de estudio institucionales, nos encontramos con usos y costumbres de todo tipo. En un extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que no cuentan con programas institucionales de ningún tipo, ni siquiera una guía general; sólo le indican al profesor el nombre de la materia y le piden que la imparta como prefiera. Fundamentan esta costumbre en la libertad de cátedra, la cual interpretan como el derecho que todo profesor tiene de organizar su clase como él decida.

Esta práctica tiene efectos contraproducentes. Uno de ellos es que propicia un gran nivel de desigualdad en la formación de los alumnos, dependiendo de con qué profesor llevaron qué materia. Otro es que se propicia el abuso o desentendimiento por parte de algunos profesores, los cuales, al no tener mayor control, llegan al libertinaje académico-administrativo.

En el otro extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que, al pedirle una clase a un maestro, le entregan una carta descriptiva en la que se indican, hora por hora, los temas que debe ver y la manera como debe verlos. Se complementa esta práctica con la presencia de inspectores, quienes supervisan continuamente que los profesores cumplan el programa al pie de la letra.

Como es evidente, esta costumbre se fundamenta en la convicción (falsa desde nuestro punto de vista) de que es importante que todos los egresados de la institución sepan las mismas cosas. Esta es una trasposición absurda, al trabajo educativo, de las normas de calidad existentes en las industrias de transformación. Ahí sí, la no variabilidad del producto es un indicador de la calidad alcanzada por la empresa.

Asimismo, esta costumbre se sustenta en una desconfianza radical respecto de las capacidades del docente al que, más que como formador, se le concibe como un maquilador o instrumentador de los programas diseñados por otros. Cualquier iniciativa es coartada, el espíritu emprendedor es mal visto, lo único que importa es que se cumpla la norma establecida. Si estos son los valores que la institución transmite y fomenta en sus profesores, no podemos esperar que ellos, a su vez, transmitan algo diferente a sus alumnos.

Con base en nuestra experiencia como formadores de docentes, nos atrevemos a decir que los programas institucionales de este tipo, excesivamente detallados y con carácter de obligatorios, son el principal enemigo del profesor que desea trabajar de una manera más consciente y organizada.

Entre estos dos extremos existe un gran número de costumbres en relación con los programas de estudio institucionales. Algunas instituciones entregan a sus profesores únicamente la lista de los temas que deben ver; otras entregan solamente la llamada carátula o portada de la materia, en la que se indican los objetivos generales, los principales temas y la bibliografía básica; en otras se les pide a las academias de profesores, o por lo menos a los que dan la misma materia, que se pongan de acuerdo y elaboren conjuntamente el programa de estudios; en otras se entrega al profesor, como guía únicamente, el programa elaborado por otro profesor que impartió antes esa materia, etcétera.

La posición que, desde nuestro punto de vista, sería la más adecuada, es la siguiente:

1. Que el programa de estudios institucional sea lo suficientemente explícito como para que el profesor sepa lo que debe enseñar (contenidos básicos) y para qué (objetivos generales), así como los principales autores en que se debe apoyar (bibliografía básica); pero al mismo tiempo lo suficientemente general como para permitir que cada profesor, con base en esos lineamientos, pueda elaborar su propio plan de trabajo personal. Por supuesto, esto último implica que los profesores estén capacitados para hacer la planeación didáctica de su materia y, si no lo están, que se les capacite para hacerlo.
   En la página 28 presentamos un ejemplo de la manera en que se podría presentar este programa de estudios institucional en una sola página.

2. Que junto con este programa de materia se le entregue a cada profesor el mapa curricular de la carrera dentro de la cual se inscribe la materia que va a impartir, con el fin de que el profesor pueda ubicar teóricamente lo que enseña y pueda ayudar a sus alumnos a entender la relación con otras materias antecedentes, subsecuentes y paralelas.

3. Que, además, se le entregue una copia del perfil del egresado que se diseñó al elaborar el plan de estudios de la carrera, para que el profesor esté consciente del tipo de alumnos que la institución pretende formar y, por tanto, pueda elaborar más fácilmente sus objetivos de tipo formativo.

4. Que junto con lo anterior se le entreguen al profesor los criterios metodológicos que deben regir a todas las materias que integran ese plan de estudios, los cuales debieron ser definidos por el equipo institucional que diseñó dicho plan. Esto, con el fin de que exista coherencia metodológica entre todas las materias y se refuerce, de esa manera, la formación de los alumnos.

5. Que cada profesor entregue a la coordinación de la carrera, escuela o facultad, al término de su curso, una copia del programa de estudios o plan de trabajo que siguió de hecho durante el semestre o año escolar. La recopilación de estos documentos servirá posteriormente a la coordinación para evaluar los planes y programas de estudio. Asimismo, servirán como guías o ejemplos a otros profesores que impartan la misma materia.

El programa de estudios del profesor

Lo dicho hasta este momento nos indica la importancia del segundo tipo de programas de estudio: el que elaboran los propios profesores, su plan de trabajo, la planeación didáctica de sus materias.

A diferencia del programa institucional, el programa del profesor debe ser exhaus-

Ejemplo del programa de estudios institucional

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Maestría en orientación y desarrollo humano

Programa de la materia: Enfoque centrado en la persona I

Semestre: segundo.
Núm. horas/semana: 2.
Créditos: 4.

Objetivos generales:

1. Analizar y describir las perspectivas filosóficas, antropológicas, psicológicas y sociales del enfoque, integrando las hipótesis básicas de éste en una teoría de la percepción, motivación, aprendizaje, conflicto intrapsíquico, salud, adaptación, normalidad y funcionamiento óptimo.
2. Evaluar las bases científicas de las diferentes hipótesis.
3. Describir la evaluación del enfoque y establecer la aplicabilidad de estas hipótesis a su propio desarrollo, actividades y labor profesional de origen.

Temas principales:

- Principios psicológicos, antropológicos, filosóficos y sociales del enfoque.
- Hipótesis básicas del enfoque.
- Orígenes, formulación e implicaciones del enfoque y teoría de la personalidad.
- Obstáculos del desarrollo y conflicto intrasíquico.
- Características de la personalidad.
- Preparación y entrenamiento del profesional del desarrollo humano.
- La persona en busca de sí misma.
- La relación interpersonal.
- El cambio psicológico.
- Comunicación y desarrollo.

Bibliografía básica:

De Peretti, Andrés, *El pensamiento de Carl Rogers*, Atenas, Madrid, 1976.
Lafarga, Juan y José Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano*, tomos I y II, Trillas, México, 1980.
Rogers, Carl, *La persona como centro*, Herder, Barcelona, 1978.
———, *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
———, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1978.

tivo y detallado, y contener todos los elementos que le ayuden a impartir mejor su materia.

Remitimos nuevamente a nuestro libro *Grupos de aprendizaje* en cuyo capítulo III desarrollamos ampliamente este tema.

Sin embargo, con el fin de redondear este apartado, expondremos a continuación una síntesis de los principales aspectos que debe abarcar o incluir este plan de trabajo del profesor.

Los agrupamos en dos subtemas: el primero incluye los aspectos generales del curso, mientras que en el segundo se desarrolla la planeación didáctica de cada tema, unidad temática o sesión de trabajo con el grupo.

Aspectos generales del curso

Los elementos que debe contener esta primera parte del plan de trabajo del profesor son los siguientes:

1. Datos generales: nombre de la materia, tipo (teórica, práctica, taller, laboratorio, seminario, etcétera), número de créditos que tiene asignados, número de horas de clase por semana, carrera y semestre en que se imparte.[1]

2. Ubicación de la materia: tanto teórica, en el plan de estudios (materias antecedentes, subsecuentes y paralelas con las que tiene relación) como práctica: tipo de alumnos, número de los mismos (si es grupo pequeño o grande), horario en que se imparte, salón y tipo de mobiliario, recursos físicos y materiales con que se cuenta para impartirla (equipo, instrumentos, herramientas de trabajo, etcétera).

3. Objetivos generales de aprendizaje: los explicados en la primera parte de este trabajo, tanto los informativos como los formativos.

4. Contenidos temáticos: agrupados en tres o cuatro unidades temáticas, y no solamente como listado continuo de los mismos.
   La utilidad de esta organización de los contenidos en unidades temáticas es doble. Por un lado, proporciona a los alumnos un esquema mental en el cual podrán ubicar más fácilmente los contenidos que se estudien. Por otro, proporcionan

[1] Un crédito académico equivale a una hora que el alumno dedica a esa materia a la semana, a lo largo de un semestre de 15 semanas. Cada hora de clase teórica a la semana vale dos créditos, porque supone que el alumno le dedicará otra hora a su estudio. Una hora de clase práctica a la semana vale un crédito.

espacios naturales para realizar evaluaciones continuas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Metodología de trabajo: la manera como se va a trabajar, en general, a lo largo del semestre o año escolar, tipo de participación que se va a pedir a los alumnos, definición de sus responsabilidades, etcétera.

6. Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación. Para elaborar estos dos últimos puntos, ayudará la lectura de la tercera y cuarta habilidades: Desarrollo del encuadre y Diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

7. Bibliografía: la básica, que es la que todos leerán de manera obligatoria, y la complementaria o de apoyo.

A continuación presentamos el plan de trabajo, elaborado por un profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Se omiten, por razones obvias, el listado de contenidos y la bibliografía.

Ejemplo de portada del plan de trabajo del profesor

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica

Tronco común
Coordinación de ciencias exactas

Programa de la materia
Matemáticas II

Elaborado por
Ing. Artemio Ábrego Treviño

Monterrey, Nuevo León
Junio de 1992

Ejemplo del plan de trabajo del profesor

FACULTAD DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELÉCTRICA - UANL
Tronco común — Coordinación de ciencias exactas
Programa de la materia Matemáticas II

1. Datos generales:

- Materia teórica.
- Horas de clase por semana: 3.
- Horas de clase por semestre: 35.
- Carrera en que se imparte: tronco común a todas las carreras.
- Semestre: primero.

2. Ubicación de la materia:

A. Ubicación teórica:
- Se imparte en el primer semestre; no tiene antecedentes.
- Materias paralelas: Matemáticas I y Álgebra.
- Materias subsecuentes: Matemáticas III, Análisis vectorial y Física II y III.

B. Ubicación práctica:
- Tipo de alumnos: muchachos que trabajan, clase media, ambos sexos.
- Grupos grandes, de 50 a 60 alumnos por grupo.
- Horario nocturno.
- Recursos: salón austero en todo; problemario editado por la facultad.

3. Objetivos generales de aprendizaje:

A. Objetivos informativos:
Se le proporcionarán al alumno los conocimientos básicos y las herramientas (fórmulas) necesarias para que pueda comprender y resolver problemas matemáticos relacionados con el cálculo diferencial.

B. Objetivos formativos:
- Intelectual: el alumno razonará, analizará y deducirá la solución de los problemas.

- Humano: organizará la presentación limpia y ordenada de sus tareas y problemarios.
- Social: para la solución de problemarios se formarán equipos, lo que ayudará al desarrollo interpersonal.
- Profesional: aprenderá que cada problema es un reto que deberá superar mediante la investigación de la solución.

4. *Contenidos temáticos:*
(Se omiten.)

5. *Metodología de trabajo:*

En este curso teórico se manejan conceptos del cálculo diferencial mediante la exposición de temas teóricos acompañados de algunos ejemplos. Se dejarán tareas y, además, el alumno deberá resolver el problemario correspondiente. Se le aplicarán exámenes sorpresa. En ocasiones se enunciarán uno o más problemas en el pizarrón, y cada alumno deberá resolverlos individualmente. Al final del semestre participarán en un concurso de fórmulas y problemas.

6. *Criterios y mecanismos para:*

A. La calificación:

• Exámenes parciales	80%
• Resolución del problemario	10%
• Participación en clase	6%
• Participación en el concurso	4%

B. La acreditación:
- El 80% de asistencias.
- Calificación mínima de 50 en cada examen parcial.
- Entrega del problemario en cada examen parcial.
- Entrega de tareas especiales.
- Buena disposición hacia la clase.

C. La evaluación:
Después de cada tema y unidad, maestro y alumnos revisarán conjuntamente el avance del curso y la comprensión lograda hasta el momento.

7. *Bibliografía básica y complementaria:*
(Se omiten).

Planeación didáctica

La segunda parte del plan de trabajo de un profesor es la planeación didáctica de su curso, sesión por sesión, tema por tema o unidad por unidad.

La pregunta que debe guiar al profesor en este aspecto es la siguiente: ¿Cuál es la mejor manera de trabajar este tema (o esta unidad temática) en función del logro de los objetivos planteados, tanto los informativos como los formativos?

Para explicar el significado de esta pregunta, pondremos un ejemplo concreto.

Estamos en la materia de sociología de la educación, en el cuarto semestre de la licenciatura en educación. Al estructurar los contenidos temáticos de la materia, el profesor los organizó en cuatro unidades o bloques. La primera de ellas se titula: "La educación en México durante el sexenio de Luis Echeverría".

El profesor ha contabilizado el número de clases que tendrá en el semestre: 30 de 50 minutos cada una. Ha decidido dedicar las tres primeras sesiones al encuadre (que explicaremos en el capítulo dedicado a la tercera habilidad). A la primera unidad le dedicará seis clases; a la segunda, siete; a la tercera, también siete, y a la cuarta, seis. En la última sesión aplicará un examen final.

Para hacer la planeación didáctica de la primera unidad, el profesor se pregunta cuál es la mejor manera de trabajar, para lograr los objetivos de aprendizaje que se propuso.

Si su objetivo fuera, únicamente, "el conocer los hechos principales en materia educativa del sexenio 70-76" (primer nivel de los objetivos informativos), la mejor manera de lograrlo sería, evidentemente a través de la técnica expositiva, ya que con ella se logra agotar todo el tema, en poco tiempo, con gran exactitud y precisión.

Si al objetivo de aprendizaje planteado para esta unidad le añadiera el "comprender las implicaciones sociales de la política educativa de Luis Echeverría" (segundo nivel de los objetivos informativos), el profesor tendría que incluir en sus exposiciones elementos de análisis sociopolítico. Y sería conveniente, para lograr más a fondo el objetivo, pedir de tarea, por ejemplo, la lectura de los análisis hechos por dos o tres autores acerca de ese periodo. Además, para confirmar si se comprenden a fondo las implicaciones sociales de la política educativa, convendría dedicar una sesión a la discusión grupal del tema.

Pero si el objetivo planteado abarca no sólo el conocer y el comprender, sino también "el manejar esos conocimientos" (tercer nivel de los objetivos informativos), el profesor tendrá que pedir a los alumnos, por ejemplo, que redacten un ensayo breve sobre las implicaciones sociales de la política educativa de Luis Echeverría. También podría organizar un debate en el que una parte del grupo defienda esa política y otra parte la ataque.

Hasta aquí hemos visto que de la manera en que el profesor se plantee sus objetivos de tipo informativo, dependerá la forma de trabajo que decida seguir. Esta manera de trabajar debe estar siempre encaminada al mejor logro de los objetivos de aprendizaje.

Sigamos con el ejemplo. Además de los objetivos de tipo informativo, nuestro profesor se ha planteado algunos objetivos de tipo formativo. A él le interesa que sus alumnos desarrollen una actitud crítica; que aprendan a formar sus propios juicios sobre los acontecimientos; que puedan fundamentar y defender sus posiciones, y que no se dejen llevar por lo que otros dijeron, aunque esté escrito en algún libro o periódico.

Para lograr estos objetivos, se da cuenta que son muy útiles las actividades que había planeado: encargar lecturas, tener una discusión grupal, realizar la técnica de debate y pedir la redacción de un ensayo breve sobre el tema. Sólo que ahora tiene otros elementos para orientar estas actividades.

1. En las lecturas que encargue, por ejemplo, les va a pedir que, además de una síntesis de lo leído, agreguen su opinión sobre lo que afirma el autor.

2. Durante la sesión de discusión grupal va a preguntar continuamente a sus alumnos: "Y tú ¿qué piensas?, ¿por qué?"

3. En la técnica de debate va a insistir en que cada grupo o equipo debe fundamentar teóricamente sus afirmaciones, y no atacar por atacar ni afirmar cosas a la ligera.

4. Por último, en el ensayo escrito va a indicar que no quiere ninguna cita textual de autores, sino que le interesa ver las ideas y posiciones personales de cada alumno; asimismo, hará notar que se calificará el rigor metodológico del análisis.

Es importante aclarar que con esta planeación didáctica, el profesor va a fomentar el logro de otros objetivos formativos, aunque no se los haya planteado explícitamente. Entre otras cosas, los alumnos aprenderán a trabajar en equipo, a discutir sin pelearse, a expresar sus ideas, tanto de manera oral como escrita, a redactar con claridad, etcétera.

Si nuestro profesor no hubiera planteado previamente sus objetivos de aprendizaje, si hubiera "preparado su clase" únicamente en función de un temario, si hubiera utilizado únicamente la técnica expositiva, no propiciaría el logro de ninguno de los objetivos formativos que anotamos antes.

Con esto entramos a otro aspecto de la planeación didáctica. Nuestro profesor tiene ahora que establecer los mecanismos a través de los cuales realizará la evaluación de los aprendizajes logrados, y definirá los criterios para asignar una calificación a sus alumnos.

Para esto, tiene varias opciones. Las técnicas de discusión grupal y de debate le darán elementos para evaluar en qué medida se van logrando los objetivos. Lo mismo podemos decir del reporte de lecturas y del ensayo escrito. Así pues, decide que no aplicará examen, sino que asignará la calificación de la siguiente manera: 50 por ciento el ensayo escrito, 30 por ciento el reporte de lecturas, y 20 por ciento la participación en las técnicas y actividades grupales.

Veamos ahora el último paso de la planeación didáctica. Aunque nuestro profesor ya sabe lo que va a hacer, ahora tiene que organizarlo, programarlo y prepararlo todo para que las actividades salgan bien.

Lo primero que tiene que hacer es una distribución tentativa de las seis sesiones que piensa dedicar a esta unidad temática. En este caso parece más conveniente empezar de atrás para adelante.

1. En la última sesión realizará la técnica de debate, con el fin de que en ella los alumnos puedan aplicar todo lo visto, estudiado y discutido en las sesiones anteriores.

2. En la quinta sesión, los alumnos harán una presentación de los avances de sus ensayos escritos, se aclararán dudas y se les resolverán sus dificultades, tanto teóricas como prácticas.

3. En la cuarta sesión se hará la discusión grupal sobre el tema, con las aportaciones de las lecturas hechas por los alumnos. Estas lecturas se deberán indicar al grupo con ocho o 10 días de anticipación, para que tengan tiempo de hacerlas. En nuestro caso, el profesor debe encargar esta tarea desde la primera sesión de la unidad que está preparando.
   Durante esta cuarta sesión, el profesor recogerá los reportes de lecturas con las opiniones personales de los alumnos.

4. Durante las tres primeras sesiones, el profesor expondrá el tema: "La educación en México durante el sexenio de Luis Echeverría".

Los recursos didácticos que necesita preparar nuestro profesor son pocos. Para su exposición, además del pizarrón, podrá utilizar acetatos u hojas de rotafolio. Tal vez conozca un documental interesante que los alumnos deban ver, para lo cual tendrá que conseguir un monitor de televisión y una videocasetera. Para las lecturas que deban hacer los alumnos, tiene varias opciones: o les indica los libros para que los consulten en la

Portada de la planeación didáctica de una unidad temática

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Pedagogía
Licenciatura en educación

Materia: Sociología de la educación.
Unidad temática I: La educación en México durante el sexenio de Luis Echeverría.
Duración: 6 sesiones.

Objetivos informativos:

- Conocer los principales hechos en materia educativa que se dieron durante el sexenio 70-76.
- Comprender las implicaciones sociales que tuvo para la educación la política educativa de Luis Echeverría.
- Manejar lo anterior en un ensayo breve y personal.

Objetivos formativos:

- Desarrollar una actitud crítica.
- Aprender a formarse sus propios criterios sobre los acontecimientos.
- Poder fundamentar y defender sus posiciones.
- No dejarse llevar por lo que otros dijeron.

Contenidos temáticos:

- Coyuntura en que asume el poder Luis Echeverría.
- Los hechos en materia educativa en el sexenio 70-76.
- Análisis histórico del sexenio y sus repercusiones.

Criterios para la calificación:

- Ensayo escrito 50%
- Reporte de lectura 30%
- Participación en actividades grupales 20%

La calificación final de esta unidad se promediará con las calificaciones obtenidas en las otras unidades, para sacar la calificación final del curso.
Bibliografía: (Se omite).

biblioteca, o les da el material fotocopiado para todos, o les da un original para que ellos saquen las fotocopias necesarias. Dependiendo de lo que decida, nuestro profesor programa la fecha en que les indicará el material de lectura (si les da un original para que lo fotocopien, pierden tres o cuatro días únicamente en sacar y repartir las copias).

Ahora sí, nuestro profesor ha terminado la planeación didáctica de esta unidad temática y deberá hacer lo mismo con las otras tres unidades en que estructuró su curso.

En la página anterior y en ésta presentamos dos ejemplos de la forma en que este profesor decidió redactar la planeación didáctica de su primera unidad temática.

Planeación didáctica de una unidad temática

Sesión	*Tema*	*Activ. de aprendizaje*	*Materiales*	*Observac.*
4	Coyuntura en que asume el poder Luis Echeverría.	Exposición del profesor.	Acetatos.	Indicar lecturas, pedir el reporte y el ensayo.
5	Los hechos en materia educativa en el sexenio 70-76.	Exposición del profesor.	Acetatos.	
6	Análisis histórico del sexenio, y sus repercusiones.	Exposición del profesor.	Acetatos.	
7	Diversas interpretaciones de autores.	Discusión grupal.		Opinión personal.
8	Redacción del ensayo.	Presentación de los avances. Dar ideas.		Recoger reportes.
9	Revisión global del tema.	Técnica de debate.		Que fundamenten.

Nuestro profesor empezó la primera unidad en la sesión número cuatro, porque, como dijimos antes, decidió dedicar las tres primeras sesiones al encuadre.

En seguida presentamos la forma que este profesor utilizó para describir la planeación didáctica de las tres sesiones del encuadre.

Planeación didáctica del encuadre

Sesión	*Tema*	*Activ. de aprendizaje*	*Materiales*	*Observac.*
1	Encuadre: • Prueba de diagnóstico. • Presentaciones.	Aplicar la prueba de diagnóstico. Aplicar técnica de presentaciones progresivas.	Prueba en fotocopias.	Indicar que no repercute en la calificación.
2	Encuadre: • Análisis de expectativas.	Retroalimentar al grupo con resultados de la prueba de diagnóstico. Análisis de expectativas en equipos. Las exponen en hojas de rotafolio.	Hojas de rotafolio. Plumones. *Masking tape.*	
3	Encuadre: • Programa del curso. • Contrato de trabajo.	Presentación del programa al grupo. Análisis del mismo en grupos. Plenario de acuerdos y organización operativa.	Programa en hojas de rotafolio.	Organizar equipos, repartir temas y lecturas y programar fechas.

En la tercera sección explicaremos, con mayor detalle, el significado de cada una de las actividades que nuestro profesor diseñó para instrumentar el encuadre.

Con base en este ejemplo, podemos indicar, a manera de resumen, los elementos que debe contener la planeación didáctica de una unidad temática.

1. Objetivos que se esperan lograr en esta unidad, tanto los informativos como los formativos.

2. Tiempo programado en general para la unidad, y en particular para cada actividad.
3. Actividades o técnicas a realizar, así como trabajos o tareas que se encargarán a los alumnos y su programación. En el cuarto capítulo del presente trabajo explicaremos con mayor detalle cómo diseñar estas actividades.
4. Materiales requeridos para realizar adecuadamente estas actividades.
5. Mecanismos para la evaluación de los logros alcanzados y su programación.

Antes de pasar al siguiente punto, conviene hacer dos aclaraciones en relación con el plan de trabajo del profesor.

En primer lugar, que en los capítulos siguientes se explicarán con mayor detalle y profundidad algunos aspectos que le ayudarán al profesor a enriquecer su plan de trabajo. El desarrollo del encuadre, el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes y el trabajo con grupos son aspectos que el profesor podrá tomar en cuenta para elaborar su plan de trabajo.

En segundo lugar, es importante aclarar que la manera en que se redacte y presente la planeación didáctica es lo de menos, lo que importa es que el profesor la elabore.

En algunos casos, las academias de profesores, o por lo menos los profesores que den el mismo tipo de materias, se podrán poner de acuerdo acerca de cómo presentarla, con el fin de tener cierta homogeneidad.

En otros casos se podrá optar por el *formato* comúnmente utilizado en las llamadas cartas descriptivas. El profesor de nuestro ejemplo optó por seguir un formato de este tipo.

Este tipo de formato es útil en cuanto que, en una sola hoja, se tiene la visión general de las actividades de cada sesión de trabajo. Por lo mismo, tienen el inconveniente de que no pueden ser demasiado detalladas, pues es necesario ceñirse al espacio destinado para cada apartado.

No está de más enfatizar que lo que se recomienda es únicamente el formato de las cartas descriptivas, como una herramienta que puede ser útil para poner en el papel lo que el propio profesor ha planeado. En este sentido, no estamos de acuerdo con la obligatoriedad que en algunas instituciones se impone al profesor de seguir las cartas descriptivas elaboradas por otras personas, por más expertas que éstas puedan ser. En el nivel superior, cada profesor tiene el derecho (y de manera concomitante también la obligación y la responsabilidad) de decidir libremente la mejor manera de impartir su clase.

Esto exige, por supuesto, que el profesor sea consciente de esta obligación, la acepte responsablemente y esté capacitado para elaborar eficientemente su planeación didáctica.

El programa del alumno

El alumno debe ser la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, porque toda institución educativa tiene, como misión fundamental, la adecuada formación de sus estudiantes. Sin ellos, la escuela no tendría sentido. En segundo lugar, porque la función sustancial del profesor es propiciar que sus alumnos aprendan: el objetivo primordial de su labor como profesor es la formación del estudiante.

Esta idea debe convertirse en un profundo convencimiento en todo profesor. Asimismo, debe operativizarse, es decir, convertirse en práctica, y no quedarse como un punto más del ideario o de la filosofía de la institución y/o del profesor.

Así pues, desde el momento en que elabora su plan de trabajo, el profesor tiene en mente, como objeto de toda su actividad, la figura del alumno.

Debido a esto, una vez que ha concluido su programa de estudios personal, procede a redactar el programa que entregará a sus alumnos en las primeras sesiones de clase.

Este programa tiene varios objetivos o finalidades.

1. En primer lugar, sirve como introducción general a la materia, proporciona a los alumnos un mapa conceptual de los contenidos, y les ayuda a ubicar lo que estudian dentro del contexto de la carrera que sigan.
2. En segundo lugar, la presentación del programa a los alumnos ayuda a disminuir el nivel de ansiedad o angustia con que llegan el primer día de clases ("¿Cómo va a calificar? ¿Nos va a pedir trabajos? ¿Cuántos exámenes va a hacer?", etcétera) y, por lo tanto, sirve para canalizar sus energías a los aspectos más positivos y constructivos del curso.
3. En tercer lugar, al presentar el programa a los alumnos y discutirlo con ellos, el profesor les demuestra en la práctica que ellos son importantes, que se les toma en cuenta como personas y como estudiantes. Esta demostración se convertirá en una motivación y ayudará a construir en los alumnos un compromiso mayor con la metodología de trabajo.

Todos los elementos que debe contener el programa del alumno ya los tiene elaborados el profesor en su plan de trabajo personal; sólo tendrá que traducirlos a un lenguaje asequible a sus alumnos.

Aunque lo más recomendable es fotocopiar el programa para que todos los alumnos lo tengan, estamos conscientes de que no todos los profesores ni todas las instituciones

educativas cuentan con recursos suficientes para tal número de copias. Esto, sin embargo, no es obstáculo para elaborar y presentar el programa a los alumnos.

La opción más viable, y al alcance de todos, es que el profesor prepare ese programa en três o cuatro hojas de rotafolio y las explique y discuta con sus alumnos al inicio del curso.

Lo que de ninguna manera sería aceptable es que el profesor llegara el primer día de clases y, sin mayor preámbulo, empezara a tratar el primer tema de su materia. Muchos profesores hacen esto aduciendo "que su programa es muy amplio, y no pueden darse el lujo de perder tiempo en introducciones inútiles". El efecto es contraproducente, ya que, en vez de avanzar, el alumno se estanca y se confunde, por no saber dónde ubicar mentalmente lo que expone el profesor.

Trataremos este tema más ampliamente en el siguiente capítulo, al hablar del encuadre del curso.

Ahora expondremos brevemente los elementos que debe contener el programa del alumno.

1. Presentación del curso: importancia de la materia; de qué se trata en general; dónde se ubica en el plan de estudios; su relación con otras materias.
2. Objetivos de aprendizaje que se espera lograr a lo largo del curso. Aquí nos referimos únicamente a los objetivos de tipo informativo, ya que no se espera conseguir totalmente los objetivos de tipo formativo con un solo curso. Sin embargo, si el profesor desea concientizar a sus alumnos acerca de los criterios que él seguirá en su clase o de los valores que desea trasmitir, los puede incluir en el programa.
3. Contenidos temáticos: presentados en tres o cuatro unidades temáticas, y no solamente como un listado continuo de temas.
4. Metodología de trabajo: cómo se va a trabajar, así como las responsabilidades que se asigna a los alumnos y lo que se espera de ellos.
5. Bibliografía básica u obligatoria, y bibliografía complementaria o de apoyo.
6. Criterios y mecanismos para la calificación, la evaluación y la acreditación.

Mientras el programa del profesor (su plan de trabajo personal) es detallado y exhaustivo, el programa del alumno es breve y sintético, es decir, dos o tres páginas que contengan los aspectos sustanciales del curso. Ya que esto no requiere mayor explicación, podemos pasar a explicar la siguiente habilidad.