Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación (México)

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIII, núm. 1, 1983, pp. 131-153]

Cayetano de Lella Allevato *

El Programa de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de Profesores Universitarios en Ciencias y Técnicas de la Educación constituyó un proyecto de posgrado prioritario en materia de formación y actualización de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México. En él participaron, durante catorce meses, veinticinco profesores, becarios de tiempo completo, seleccionados entre setenta y cinco candidatos.¹

Sus antecedentes, objetivos, criterios de organización, principales contenidos previstos, perfil de los participantes y otros elementos de planeación y programación se sintetizan en una ponencia² —la cual fue posteriormente tomada en un documento institucional—³ que constituye el referente básico del presente informe.

* Investigador del Programa de Investigación Educativa, Coordinación de Humanidades, UNAM.

¹ Reconocemos explícitamente al Lic. Martiniano Arredondo Galván la autoría del diseño curricular del programa y a los especialistas nacionales y extranjeros que coordinaron módulos o seminarios y asesoraron investigaciones, su significativa participación académica.

² De Lella Cayetano "Programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación Permanente en el Desarrollo Económico y Social de México, CENAPRO, México, D. F., junio de 1979.

³ Sánchez Azcona J. "Programa de capacitación para la investigación y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de educación". Perfiles Educativos, No. 6, México, octubre-diciembre, 1979, p. 41.

La evaluación y el seguimiento de los egresados fueron concebidos como un proceso que proporcionó información valorativa y orientada a la toma de decisiones (rediseños, innovaciones, sustituciones, ampliaciones, etc.) en los diversos niveles de la conducción del Programa. Asimismo, este estudio constituyó la base del diseño y programación del Segundo Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa, actualmente en curso.

En el primer punto de esta presentación planteamos muy brevemente algunos elementos metodológicos relevantes. En el segundo, resumimos la evaluación particularizada de los diversos módulos y seminarios. En el tercer punto, valoramos el cumplimiento de los objetivos del Programa, vinculándolos al seguimiento de los egresados del mismo.

Por último, enunciamos las principales conclusiones y recomendaciones en lo referente a la planeación y programación general, los procedimientos de convocatoria y selección de becarios, las actividades de enseñanza-aprendizaje, la investigación educativa y la práctica laboral.

I. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El marco metodológico utilizado, en sus características más generales, responde a las propuestas básicas formuladas en dos trabajos previos que hemos coordinado.⁴

La concepción teórica y metodológica que sustenta la presente evaluación implica una opción diferencial respecto de la investigación centrada en la recolección de datos, en la cual los sujetos cumplen un papel relativamente pasivo de proveedores de información. Dicho papel suele traer consigo, entre otras, las siguientes consecuencias desfavorables:

- Distorsión –consciente o inconsciente– de los datos solicitados, y
- resistencia a los cambios derivados de la evaluación.

Consideramos indispensable generar las bases de un esquema de evaluación que permitiera superar esas limitaciones, posibilitando un proceso de participación en la adopción de las decisiones que implicase una dialéctica entre transformación y creación, donde ésta pueda sustentarse en los elementos ya existentes. Ese planteamiento incluyó ciertos criterios metodológicos, entre los que merecen mencionarse:

⁴ De Lella, Cayetano *et al.* "Modelo de Evaluación para Programas de Capacitación de Personal". *Proyecto Especial de Educación Tecnológica*. CEDEFT. México, 1979. e, 199 PP., V "Evaluación de Eficiencia Interna", CEDEFT, México, mimeo.

1. Frente al problema de la distorsión informativa derivada de la pasividad de los miembros y la sola apelación a su “conciencia”, se optó por intentar superar esas fuentes de invalidez propiciando la participación de los miembros en el proceso evaluativo, a fin de producir en común un conocimiento diagnóstico orientado a la toma de decisiones y a la incorporación de transformaciones en la práctica grupal y/o institucional.
2. La participación incluye, como una de sus notas decisivas, la presencia de diversos procesos grupales. La calidad de esa participación evaluativa depende —entre otros factores— de las resistencias al cambio que pudieran emerger en los miembros. Sobre este punto, diversas corrientes de psicología social coinciden en señalar que resulta más factible cambiar —cuando es necesario— las conductas de un grupo que las de un individuo tomado aisladamente. Por ello, la estrategia de evaluación del programa fue concebida en el marco general de la concepción operativa de grupos y se llevó a cabo, básicamente, a través de técnicas grupales dependientes de aquélla.
3. Por otro lado, la búsqueda de un diseño orientado a la posibilidad de introducir cambios hizo necesario dar relevancia a un abordaje clínico, en la medida en que éste posibilita la detección de hechos significativos de la totalidad de un fenómeno singular, para luego incorporar en él acciones correctoras.

La selección y adopción de dichos criterios metodológicos condujo a la visualización de diversas instancias convergentes y complementarias entre sí, propiciadas desde la Coordinación General:

- a) Entrevistas abiertas con los diversos coordinadores de los módulos y seminarios, antes, durante y después de sus respectivas intervenciones. Ese tipo de reuniones hizo posible que aquéllos configuraran por sí mismos, en buena medida, el campo de significaciones, problemas, necesidades, etc., de la coordinación parcial a su cargo. Versaron sobre la planeación y programación, los horarios y ritmos, la metodología, los diversos niveles de síntesis alcanzados en el trabajo individual y en el desarrollo de los pequeños grupos y de las sesiones plenarias, la forma y el contenido de los trabajos finales escritos y el aprovechamiento escolar propiamente dicho, entre otros elementos y circunstan-

cias grupales e institucionales de gran valor cualitativo a la hora de la evaluación global.

- b) Sesiones semanales de trabajo grupal con todos los participantes, coordinadas según la mencionada concepción operativa de grupos.⁵ Se intentó constituir un ámbito de reflexión de carácter permanente, grupal, participativo, orientado a la acción, superando ciertos límites de las metodologías y técnicas que apelan exclusivamente a la conciencia. Se retomaron algunos de los tópicos mencionados en el inciso anterior, así como aquellos que fueron surgiendo desde la óptica de las repercusiones afectivas y de los complejos vínculos interpersonales en relación con la tarea, tratando de evitar ubicarse desde una perspectiva predominantemente intelectual y "objetiva". Creemos que sería conveniente profundizar sobre esta instancia del proceso a fin de develar la originalidad de una situación grupal de 40 horas semanales de convivencia, en la misma institución, con la que existe el compromiso de ingresar a trabajar al finalizar el programa de formación. Las cuestiones que podrían incluirse en dicha investigación van desde la decisión de los miembros de constituir y permanecer en este tipo de grupos hasta la conveniencia o no de la contratación de un coordinador externo para estas sesiones —en lugar del coordinador formal del programa— desde el comienzo mismo de la tarea. Es necesario indagar sobre cuáles son las mejores circunstancias y condiciones —o las mínimas— para que un grupo de esta índole pueda elaborar los conflictos específicos de sus miembros entre sí, y de éstos con la institución, al realizar una tarea determinada. Pareciera que se requiere preservar la distancia óptima del coordinador de esta instancia para no condicionar confusiones de *roles* que pudieran atentar contra ella.
- c. Entrevistas personales y grupales abiertas con los participantes, a todo lo largo del programa, que hicieron factible una continua apreciación cualitativa de la marcha del proceso y de sus productos parciales.
- d. Encuestas de opinión y entrevistas personales y grupales semiabiertas con algunos egresados, a efectos de seguimiento.

⁵ Para ampliar este punto puede consultarse la bibliografía citada en nuestra ponencia "La técnica de los Grupos Operativos en la Formación de Personal Docente Universitario". *Perfiles Educativos*, No. 2, México, octubre-diciembre, 1978.

Asimismo, se utilizaron como fuentes de información los trabajos finales de cada módulo o seminario, el proyecto de investigación, los registros de asistencia, las calificaciones y los informes orales o escritos de los profesores-coordinadores.

II. EVALUACIÓN PARTICULARIZADA DE LAS DIVERSAS UNIDADES DE APRENDIZAJE

Las siguientes consideraciones sobre las peculiaridades de las catorce unidades de aprendizaje que compusieron el programa dan por supuesto el conocimiento de los respectivos objetivos, contenidos mínimos, etcétera que fueron expuestos en el citado documento institucional.

1. Módulo introductorio al estudio de la educación

Este módulo fue el primero del programa, después de la semana dedicada a la integración grupal con la que se dio comienzo al núcleo de formación básica general.

En él se posibilitó a los participantes una aproximación general a la problemática educativa, una visión global y panorámica de la educación en su estado actual y de las perspectivas que se presentan al respecto.

Tuvo un carácter propedeútico en un doble sentido: por una parte, introdujo al programa en su conjunto, explicando su organización, los criterios de estructuración y funcionamiento; por la otra, planteó las formulaciones y desarrollos teóricos más relevantes en materia educativa, como también aspectos funcionales de carácter operativo. Desde este módulo se sentaron bases para que los participantes elaboraran su propio marco de referencia interdisciplinario sobre la educación como objeto de investigación y de docencia.

Las evaluaciones indicaron que los objetivos, los contenidos de sus tres unidades programáticas y los materiales proporcionados fueron pertinentes. Sin embargo, la bibliografía complementaria —quizás la más rica, variada y panorámica del programa— fue considerada demasiado extensa, habida cuenta del tiempo disponible.

Es probable que no se haya hecho suficientemente explícita la intención de la Coordinación General y de los coordinadores del módulo de proporcionar un material vasto, cuya lectura debía iniciarse en este momento y su elaboración prolongarse a lo largo de todo el programa.

A partir de esta experiencia, que se repitió en otras unidades, es posible recomendar —para futuros programas homólogos— la previsión de una instancia que garantice la conveniente programación, jerarquización,

distribución temporal y control de las diferentes lecturas y tareas de ellas derivadas, así como una adecuada retroalimentación de las mismas.

La coordinación de la unidad⁶ fue considerada excelente, habiendo asesorado la tarea personal y grupal, desde los inicios, con pericia encomiable.

El trabajo final del módulo se orientó al planteamiento de alternativas en formación de profesores e investigación educativa, a partir de la descripción y análisis de la propia experiencia de los participantes y a la elaboración crítica de la información discutida grupalmente.

Asimismo, se realizaron varias evaluaciones orales parciales y una evaluación final, en las que se ponderaron los aprendizajes más significativos y se introdujeron ajustes a la programación original.

2. Módulo introductorio a la metodología de las ciencias sociales y al análisis de la metodología de la investigación educativa

Estaba previsto que este módulo se realizara en dos partes: la primera teórica y general, la segunda más técnica y tendiente a la elaboración del proyecto de investigación, que debía constituir su producto terminal.

Sin embargo, su ejecución constituyó el aspecto más problemático y deficitario del programa. La inadecuada capacitación específica e inexperience del coordinador designado al efecto —quien además debía fungir como asesor general de todas las investigaciones— se puso de manifiesto en la programación y ejecución de la tarea.

Dado que las evaluaciones realizadas indicaban que peligraba el logro de los objetivos, fue indispensable adoptar diversas medidas remediales, que culminaron con la necesidad de prescindir de los servicios del coordinador del módulo y contratar en su reemplazo a un especialista en investigación social. Los participantes se mostraron muy interesados en profundizar ciertos aspectos de epistemología de la educación desde un enfoque interdisciplinario. Sin embargo, no pudo satisfacerse esa necesidad y menos aún superarse cabalmente la emergencia, tanto por las circunstancias expuestas cuanto por la visión teórica parcial —marcadamente sociológica— y el escaso conocimiento de la problemática educativa, reconocida por el mismo sustituto. Una vez más pudo corroborarse la incorrección de reducir el conocimiento de lo educativo a un enfoque predominantemente sociológico y la conveniencia de introducir otras pers-

⁶ Estuvo a cargo de la maestra Justa Ezpeleta y los licenciados Martiniano Arredondo Galván y Margarita Teresa Wuest Silva.

pectivas teóricas (p. e. psicosociales) y metodológicas —v. gr. método clínico— en la investigación educativa.

3. Módulo introductorio a la psicología y al análisis de la educación como fenómeno psicológico

En este módulo se pretendió proporcionar a los participantes una visión general de las principales contribuciones de la psicología al campo de las ciencias de la educación. La programación inicial de esta unidad contemplaba dos partes. La primera⁷ debía analizar las principales corrientes psicológicas y sus repercusiones en el ámbito educativo, resaltando dos teorías sobre el desarrollo humano y sus implicaciones para la comprensión y manejo de situaciones de enseñanza-aprendizaje. La segunda parte,⁸ debía caracterizar las aportaciones y límites de la psicología de la educación, así como hacer explícitas las tesis principales de la epistemología y psicología genéticas.

El trabajo realizado por los coordinadores fue serio y científicamente fundado, particularmente en la segunda parte. Se analizaron exhaustivamente los desarrollos y aplicaciones pedagógicas de la teoría genética de Jean Piaget y de la Escuela de Ginebra, así como las posibilidades de una investigación psicopedagógica desde esa perspectiva. Los materiales seleccionados fueron pertinentes y actualizados. Sin embargo, los participantes manifestaron que no estuvieron claros los criterios de evaluación y acreditación y que se puso un énfasis excesivo en las tesis de la epistemología genética y sus implicaciones psicopedagógicas, en desmedro de otras posiciones teóricas y técnicas que podrían haber contribuido al análisis de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica.

4. Módulo introductorio a las ciencias sociales y al análisis de la educación como fenómeno social y como proceso histórico

En él se pretendió introducir a las más relevantes corrientes teóricas de las sociología, privilegiando a aquellos autores que mayor incidencia han tenido en el estudio del fenómeno educativo en América Latina. Estuvo constituido por tres unidades. La primera,⁹ abordó la problemática de la universidad latinoamericana situándola en el marco histórico-social de la

⁷ A cargo de la Dra. María Salud Núñez Fernández.

⁸ Coordinada por el Dr. Cesar Coll Salvador, de la Universidad de Barcelona, España.

⁹ Coordinada, por el Dr. Darcy Ribeiro, de Río de Janeiro, Brasil.

región. La segunda¹⁰ presentó distintas corrientes de interpretación sobre el objeto del módulo, poniendo énfasis en el positivismo, estructural-funcionalismo y marxismo con sus respectivas repercusiones peculiares en México. La tercera unidad,¹¹ se centró en el estudio de los principales problemas que afronta la universidad mexicana en relación con su contexto social.

Este módulo —que fue el más extenso del programa— despertó gran interés en los participantes.¹²

Las evaluaciones indicaron que se lograron los objetivos previstos y que los materiales seleccionados fueron discutidos con notable aprovechamiento por parte del grupo .

5. Módulo introductorio a la tecnología educativa y al análisis de la educación como actividad instrumental y como problema técnico

En la primera unidad de este módulo se analizó la evolución de la didáctica, el desarrollo del discurso tecnológico en el Siglo xx y sus implicaciones en la educación universitaria. En la segunda unidad se abordó la relación entre planes y programas y la metodología de elaboración de programas. En la tercera unidad, se vieron los fundamentos y líneas metodológicas de elaboración del *currículum*, así como distintos modelos de organización curricular generados recientemente en universidades mexicanas. La primera unidad¹³ suscitó una destacable participación crítica en el grupo, que debatió los materiales con profundidad. Los problemas vinculados con la teoría curricular fueron estudiados en dos niveles: uno referido a los programas de estudio¹⁴ y otro relativo a los planes de estudio.¹⁵

En virtud de opciones de uno de los profesores invitados, se dedicó demasiado tiempo a redundar en cuestiones referidas a programas de estudio, que ya habían sido parcialmente analizadas con un enfoque adecuado.

¹⁰ Contó con la participación especial del Dr. Giulio Girardi y del Lic. Juan Carlos Geneiro.

¹¹ Expusieron los Lics. Olac Fuentes, Magdalena Salamon y Margarita Teresa Wuest.

¹² La coordinación general estuvo a cargo del Lic. Javier Mendoza.

¹³ Contó con la participación de la maestra Justa Ezpeleta y del Lic. Vicente E. Remedi.

¹⁴ Desarrollado por la maestra Azucena Rodríguez Ousset y el maestro Angel Diaz Bariga, quien fuera comisionado para la coordinación del módulo.

¹⁵ A cargo del profesor George Posner de la Universidad de Cornell, y de diversos profesores de dependencias de la UNAM y otras instituciones de educación superior de México.

6. Módulo introductorio a la filosofía y al análisis de la educación como problema filosófico

Se propuso iniciar una reflexión crítica sobre las implicaciones educativas de diversas concepciones filosóficas sobre el hombre, la realidad y el conocimiento. En la elección de estos temas se tuvo en cuenta no sólo la importancia de la problemática, sino los intereses explícitamente manifestados por los participantes y su historia grupal. La coordinación estuvo a cargo del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Institución convocante.¹⁶

Constó de tres unidades: la primera, introdujo al quehacer filosófico a través del análisis y discusión de los temas mencionados en su vinculación con lo educativo; la segunda, analizó los mismos problemas desde nuevos aportes sociológicos, y la tercera se centró en autores analizados en módulos anteriores.

Una característica relevante de este módulo fue que se retomaron prioritariamente informaciones, discusiones y experiencias ya elaboradas anteriormente por los participantes, lo cual permitió una notable profundización en la reflexión y en sus consecuencias operativas.

7. Seminario de “Análisis del Discurso Educativo”

Constituyó la primera unidad del *núcleo de formación especial*. Su objetivo primordial fue capacitar a los participantes en la aplicación de algunas técnicas de análisis tipológico y comparativo para el estudio de programas o proyectos educativos. Tuvo un carácter teórico-práctico que fue resaltado positivamente por los participantes, quienes acordaron unánimemente destacar la importancia de la temática abordada y ponderaron el nivel académico del coordinador.¹⁷ Este seminario no estaba previsto en la programación inicial y se introdujo en sustitución de un seminario de psicología social. Sin embargo, resultó de gran utilidad y sería recomendable incluirlo —en programaciones posteriores análogas— con un mayor grado de desarrollo, principalmente por su carácter interdisciplinario y marcadamente instrumental.

8. Seminario de “Planeación y Administración Educativa”

Se estructuró en torno a dos ejes básicos. El primero, puso énfasis en los enfoques y análisis conceptuales orientados a dar cuenta de los procesos

¹⁶ Intervinieron, alternativa o conjunta mente, el Dr. Ricardo Sánchez Puente, los Lics. Juan Eduardo Esquivel y Magdalena Salamon y el Dr. Gilberto Giménez.

¹⁷ La coordinación estuvo a cargo del Dr. Gilberto Giménez.

básicos que suceden en el interior de las organizaciones en general y educativas en particular. Se abordó el tema de la administración educativa a partir del análisis de las condiciones históricas que acompañaron su génesis. Se revisaron grandes alternativas teórico-ideológicas alrededor del tema de la organización. Se discutieron algunas tipologías básicas, así como las características del tipo dominante en la UNAM.¹⁸ La segunda parte del seminario se dedicó a revisar las principales técnicas de administración y planeación utilizadas en la UNAM. Se analizaron críticamente sus supuestos, su pertinencia y racionalidad básica a la luz de las aportaciones teóricas previas.¹⁹ Asimismo, asistieron —en calidad de invitados— diversos funcionarios de la administración universitaria, que expusieron sobre sus respectivas áreas y respondieron a cuestionamientos muy concretos, permitiendo un acercamiento realista a la Universidad Nacional, más allá de deseos o especulaciones.

9. Seminario de “Universidad y Sociedad”

En él se plantearon y discutieron las problemáticas básicas del vínculo educación-sociedad; específicamente, sociedad y universidad latinoamericana actual, ya esbozados en el cuarto módulo. Constó de dos unidades: en la primera se analizaron cuestiones teóricas generales (universidad, poder político e ideología), y en la segunda se estudió la problemática teórico-política de la universidad latinoamericana y sus posibles alternativas. El coordinador²⁰ evidenció un amplio dominio en la exposición temática y la conducción grupal, suscitando unánime interés y encomio en los participantes.

10. Seminario de “Corrientes Pedagógicas Contemporáneas”

También significó un desarrollo y profundización de las problemáticas planteadas al analizar las principales teorías y corrientes pedagógicas contemporáneas, desde el “Módulo introductorio a las ciencias sociales y al análisis de la educación como fenómeno social y proceso histórico”. Se discutieron diversas propuestas alternativas y sus consecuencias para la formación de profesores universitarios y la investigación educativa.

La primera unidad²¹ dio lugar a un provechoso debate, en ocasiones intenso y apasionado. La segunda, versó sobre las relaciones maestro-

¹⁸ Esta unidad fue coordinada por el Dr. Emilio Tenti.

¹⁹ Fue coordinada por el Dr. Noel Mc-Ginn, de la Universidad de Harvard, quien demostró un vasto conocimiento de la realidad nacional.

²⁰ Dr. Tomás Vasconi, de la Universidad Central de Venezuela.

²¹ Coordinada por el Dr. George Snyders, de la Universidad de París V.

alumno y los procesos de comunicación educativa particularmente referidos a la educación superior.²² En ambas se llevaron a cabo fructíferas sesiones de asesoría personal y grupal con los becarios.

Sería recomendable ubicar un seminario semejante en la etapa introductoria, dado que permite una visión panorámica de teorías y autores, sumamente útil para la determinación del marco teóricometodológico de la investigación que los participantes deben realizar.

11. Seminario de “Evaluación”

Fue el único al que asistieron sólo los becarios que eventualmente se integrarían a un departamento de la institución convocante, así como la mayoría de los miembros del personal académico del mismo.²³ La concepción sobre evaluación del coordinador fue ampliamente criticada por los participantes, principalmente por reducir aquélla a un problema tecnológico divorciándolo del ámbito de la didáctica. No pudo desarrollar —tal como lo solicitara la Coordinación General y el propio grupo— la dimensión teórica de la evaluación y se dedicó a trabajar aspectos y ejemplos técnicos, un tanto alejados de las necesidades de formación de profesores y de las características de la sociedad mexicana.

12. Seminario de “Grupos de Aprendizaje”

Cinco temas centrales constituyeron la fundamentación teórico-práctica del fenómeno grupal: la historia del pensamiento grupal, el psicoanálisis de los grupos, teorización y práctica de los grupos, grupo operativo, operatividad y producción grupal.

Una característica destacable de este seminario fue que se configuraron dos grupos: uno, con los participantes becarios, y el otro, con personal académico.²⁴ La excelente competencia profesional del coordinador, destacado especialista en grupos operativos, fue resaltada por los participantes. En ambos grupos la información fue elaborada a partir del proceso grupal, llegándose a énfasis diversos en cada uno de ellos.

Esta experiencia debería ubicarse en la etapa inicial del programa y prolongarse durante su transcurso, evitando la iniciación de procesos que queden inconclusos.

²² Fue coordinada por el Dr. Serge Hermine, de la Universidad de París V.

²³ Coordinado por el Dr. Jason Millman, de la Universidad de Cornell.

²⁴ Ambos fueron coordinados por el Dr. Armando Bauleo, Universidad de Milano, Italia.

Algunos participantes señalaron la conveniencia de dar más tiempo a la sistematización teórica y a las aplicaciones a la coordinación de grupos de aprendizaje. Estimamos pertinente, para otros programas semejantes, la inclusión de un asesor permanente que lleve a cabo la supervisión sistemática de las tareas de coordinación de grupos de aprendizaje que los becarios realicen como práctica laboral.

13. Seminario de “Universidad y Cultura”

Versó sobre el análisis de los supuestos filosóficos y políticos de una teoría de la cultura. Asimismo, se debatió sobre el compromiso pedagógico universitario en esta perspectiva, considerando tanto la problemática de la macroeducación como la de la micropedagogía. Entre los temas que suscitaron mayor interés merecen destacarse: la antinomia entre educación humanista tradicional y educación tecnológica, el problema de la hegemonía y el papel de los intelectuales.

Los participantes han resaltado el alto nivel académico del coordinador,²⁵ la claridad y profundidad de sus exposiciones y su notable capacidad de respuesta a los cuestionamientos grupales.

14. Seminario de “Pedagogía Institucional”

Su característica peculiar fue que los participantes determinaron por sí mismos sus objetivos, sus posibles aproximaciones y los principales problemas en el campo educativo, según el modelo teórico-práctico propio del análisis institucional, el cual suscitó valiosas controversias entre los becarios. La misma índole del seminario y de los ejercicios de animación pedagógica que se realizaron y el hecho de que con él se cerrara el ciclo de trabajo, posibilitó que surgieran diversas apreciaciones críticas sobre el programa en su conjunto. El tipo de coordinación²⁶ permitió el surgimiento de problemáticas que interesaron vitalmente al grupo desde el comienzo del programa. Surgieron, así, diversas vivencias referidas al proceso que finalizaba, entre las que merecen destacarse las relativas a la antinomia espontaneidad-autoridad .

El notable nivel con que se impartieron las unidades —con excepción de la dos y la once—, el tiempo empleado en ellas (120 horas-salón en cada una de las seis primeras y 40 horas en las restantes), el interés y aprovechamiento de los profesores-participantes, evidenciado por la calidad de las discusiones grupales y de los trabajos presentados y la dedi-

²⁵ Dr. Giulio Girardi, U. de Sassari, Italia.

²⁶ Efectuada por el Dr. Michel Lobrot de la Universidad de París VIII.

cación exclusiva a la tarea, entre otros indicadores, permiten ubicar a este programa a la altura de los mejores posgrados de nuestro medio en este campo. No obstante su nivel de excelencia académica, es de lamentar que —por razones ajenas a los responsables directos del programa— este no haya tenido un reconocimiento en créditos formales, a los efectos del grado correspondiente.

III. OBJETIVOS TERMINALES Y SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

Un posible criterio para evaluar el cumplimiento de los objetivos de un programa es analizar las calificaciones obtenidas por los participantes en cada una de las unidades que lo constituyen; también es usual considerar como indicador global, en cada caso, a los promedios de dichas calificaciones. El supuesto de este criterio es que la calificación cuantifica proporcionalmente el logro de los objetivos de aprendizaje, condensando en una cifra el conjunto de adquisiciones a nivel de conocimientos, valoraciones, actitudes, habilidades y demás modificaciones conductuales que pudieran haberse producido en los participantes. Esta concepción de eficiencia —un tanto superada— considera a las distintas unidades como compartimentos estancos y no da cuenta de las adquisiciones que se inician en una unidad y se desarrollan a lo largo del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje que constituye la totalidad del programa, ni del logro de objetivos que trascienden las unidades singulares en cuanto tales. Considerando a dichas calificaciones sólo como un indicador muy relativo, teniendo en cuenta las objeciones planteadas, se podría afirmar que la eficiencia pedagógica del programa asciende al 88%.

Otro criterio de eficiencia de un programa apunta al logro de los objetivos terminales del mismo, incluyendo el seguimiento de los egresados, en relación con el desempeño laboral para el que han sido formados. En este sentido, haremos referencia, en primer término al objetivo institucional previsto por el centro convocante de “incrementar y consolidar su propia estructura organizativa”. Ella aumentó en un 50%, con los egresados del programa, el número de su personal académico de tiempo completo. Egresaron veintitrés profesores, de los veinticinco becarios originales, lo cual implica una retención del orden del 92% y un desgranamiento de sólo el 8%. La causa de este último no ha sido intrínseca a la índole del programa, sino una medida institucional que se formalizó como renuncia de dos participantes, a quienes se canceló la beca correspondiente. A su vez, se incorporaron a laborar en la institución 16 de los 23 egresados, lo cual

significa una inserción institucional del orden del 70%, con el consiguiente fortalecimiento de la planta del personal académico que se dedica a la formación de profesores, investigación educativa y extensión en el campo de las ciencias y técnicas de la educación. Después de un año de finalizado el programa continuaban desempeñándose en el mismo Centro el 87% de los investigadores que se incluyeron inicialmente. Este porcentaje se mantuvo al concluir el segundo año.

El programa pretendía también contribuir a la superación académica del propio personal en servicio de la institución convocante. Este objetivo fue cumplido parcialmente. Una parte de aquél participó y acreditó diversos módulos y seminarios, asistió a numerosas conferencias del programa o realizó los trabajos señalados, aun sin haber estado presente en las sesiones regulares. La casi totalidad aprovechó los materiales impresos, habiéndose reunido en reiteradas ocasiones para discutirlos y utilizarlos como lecturas básicas o complementarias en los cursos, seminarios o talleres a su cargo. La programación regular de la institución se vio notablemente enriquecida —y en algunos casos reestructurada, modificada o ampliada— como consecuencia directa o indirecta de las actividades académicas del programa. Podrían analizarse no sólo unidades didácticas, sino incluso subprogramas que se han generado o rediseñado a partir de aquéllas, aunque esto excede los límites del presente documento.

Reiteramos la valiosa e insustituible labor realizada por diversos miembros del personal académico, quienes, fungiendo como coordinadores, docentes o asesores, utilizaron la experiencia histórica de la institución y a su vez la potenciaron, nutriéndola con la actualización que implicó el intercambio y el trabajo conjunto con profesores visitantes, tanto nacionales como extranjeros.

En cuanto a los restantes objetivos del programa es dable señalar que:

1. Un año después de terminado el mismo, el 92% de los que ingresaron continuaban participando en programas de formación docente en el campo de las ciencias y las técnicas de la educación. Los dos investigadores restantes —el 8%— se hallaban en el extranjero, continuando estudios de posgrado en el área. Al concluir el segundo año se mantenía estable la proporción, debido al regreso de uno y la partida de otro, por cambio de residencia. Algunos de los egresados realizaban tareas directivas en este ámbito y habían obtenido su plaza —y hasta la definitividad— en las universidades donde laboraban, mediante concursos de oposición.

2. Al año, el 82% de los egresados —entre los que se incluye los que se desempeñaban en la institución convocante— participaban en algún proyecto de investigación educativa. A los dos años, ya lo hacía la casi totalidad, y se habían presentado diversos avances bajo forma de artículos para revistas especializadas y ponencias en congresos u otros eventos académicos.
3. Todos los egresados realizaban tareas de apoyo educativo, tales como asesorías y elaboración de programaciones de cursos o seminarios integrantes de diversos planes de estudio, entre otras. Esto sucedía tanto al finalizar el primero como el segundo año, con excepción de los ya mencionados residentes en el exterior.

A fin de valorar cabalmente los resultados obtenidos sería necesario continuar este seguimiento durante varios años para poder analizar las principales tendencias. En ese sentido, deberían ponderarse no sólo las verbalizaciones de los egresados y de sus colegas, sino sus respectivas inserciones institucionales y el conjunto de sus prácticas concretas. Todo esto, a su vez, debería poder compararse con otros conjuntos representativos de profesionales equivalentes en muy diversos indicadores, excepto en el de haber participado en este programa.

Mientras se lleva a cabo ese minucioso seguimiento, es deseable que los egresados continúen contribuyendo a la formación de personal académico y a la investigación educativa, en la Universidad Nacional y en otras instituciones de educación superior. El acelerado crecimiento de ellas requiere cada día más personal calificado que se forme integralmente en estrecho contacto con su realidad nacional.

IV. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este punto prescindimos de la mención pormenorizada de cada una de las instancias, fuentes y técnicas de recolección de datos, y de consideraciones particulares sobre cada unidad. En diversas ocasiones indicamos posibles alternativas que pudieran tenerse en cuenta en rediseños, programaciones y ejecuciones de nuevos programas de formación de recursos humanos para la docencia y la investigación educativa. Las diversas sugerencias y recomendaciones se refieren a esos futuros programas, aunque no se haga la mención expresa de ellos.

La información fue agrupada para su exposición en cinco rubros que indican las principales problemáticas investigadas.

- Planeación y programación
- Selección de becarios
- Actividades de enseñanzaaprendizaje
- Investigación educativa
- Práctica laboral.

En el documento institucional mencionado se explicaron los criterios que orientarían la ejecución del programa. A ellos nos remitimos —sin transcribirlos o citarlos expresamente en cada caso— a efectos de ponderar los logros o deficiencias, partiendo de sus enunciados básicos, aunque no quedándonos sólo en ellos. Las consideraciones evaluativas siguientes también se formularon a la luz de la ejecución efectiva y del seguimiento de los participantes en su inserción laboral.

1. Planeación y programación

La integración de los dos grandes núcleos programáticos fue correcta y pertinente. La formación básica general, referida a las teorías y conceptos fundamentales para la docencia universitaria, abarcó los seis primeros módulos. El segundo núcleo, de formación especial, incluyó los ocho seminarios restantes que trataron problemáticas específicas.

Constituyó un acierto del primer núcleo la semana dedicada a la integración grupal, a la presentación de las diversas actividades realizadas en la institución convocante por parte del propio personal académico de los departamentos y a las conferencias de iniciación en técnicas de lectura y redacción. El tiempo dedicado fue insuficiente y la última tarea hubiera merecido un tratamiento más prolongado y más orientado a la investigación, constituyendo una unidad didáctica especial, como se propone en el punto 3.

Asimismo, el primer núcleo debería haber proporcionado una formación psicopedagógica más amplia y sólida y no tan casi exclusivamente piagetiana.

La programación original preveía un seminario departamental de “Teorías de la personalidad y aprendizaje” que complementara el enfoque señalado. Sin embargo dicho seminario no se impartió debido a una imposibilidad de participación del especialista extranjero que se había comprometido a tal efecto.

La instrumentación didáctica referida a los planes de estudio, que debía haberse proporcionado desde el “Módulo introductorio a la tecnología educativa y al análisis de la educación como actividad instrumental y como problema técnico”, fue insuficiente en los elementos básicos de teoría curricular.

En el segundo núcleo, de formación especial, se había previsto que los becarios realizaran cinco seminarios interdepartamentales y dos semina-

rios departamentales. De hecho, no se efectuó esta discriminación y todos los participantes llevaron a cabo los distintos seminarios.

Un gran número de las aportaciones evaluativas señalaron que también en este segundo núcleo —cuyos seminarios fueron de excelente nivel académico, impartidos por destacados especialistas de conocido prestigio internacional— se deberían haber ampliado los desarrollos referidos a la fundamentación psicopedagógica y a la instrumentación didáctica. Sin embargo, en contrapartida, se puede afirmar que se proporcionaron sólidos elementos para una formación sociopedagógica.

La formación especial incluía también la capacitación en teorías, métodos y técnicas de investigación educativa, que concluiría con la elaboración de un proyecto de investigación. Diversas vicisitudes en este ámbito —señaladas por los participantes desde un comienzo y especialmente referidas a notables limitaciones y deficiencias de los coordinadores contratados a tal efecto— permitieron finalmente culminar con la elaboración de dicho proyecto, pero no garantizaron la adquisición de las destrezas y habilidades previstas en este campo.

La programación inicial contemplaba un entrenamiento específico en actividades y servicios propios del área; por ejemplo, que los participantes coordinaran grupos de aprendizaje. Sin embargo, esta previsión no llegó a cumplirse en todos los casos, debido a diversas limitaciones institucionales. Sería recomendable retomar esta iniciativa, vinculándola a la práctica laboral analizada en el punto 5.

El programa se llevó a cabo durante los 14 meses previstos con un ritmo constante e ininterrumpido de 40 horas semanales. Cada participante dispuso de una copia de los materiales que debían estudiarse y discutirse en los diversos módulos y seminarios, oportunamente multicopiados por un equipo especial de apoyo, que laboró con eficiencia y permitió un notable ahorro y aprovechamiento de tiempo. Al finalizar el programa, los becarios y los miembros del personal académico contaron con una selección bibliográfica y hemerográfica convenientemente clasificada con índices por unidad didáctica del programa y por autor, que constó de 6 400 páginas, aproximadamente.

Se generaron —a partir del programa— una serie de conferencias públicas, a cargo de los especialistas que coordinaban diversos módulos o seminarios, sobre temáticas de interés más general. Asimismo, se grabaron en *videocassettes*, varias entrevistas a esos mismos expertos, las cuales se utilizaron —al igual que los mencionados materiales impresos— como apoyo didáctico en diversas actividades de docencia de la institución.

El coordinador general revisó aprobó la programación general y el diseño curricular definitivo de cada unidad didáctica; participó en la mayor parte de las sesiones de los módulos y seminarios a efectos de supervisar el desarrollo y ejecución del programa —a nivel de impartición y evaluación—; asesoró, personal y grupalmente, a los participantes y supervisó su trabajo diario; revisó y aprobó los materiales utilizados y concertó los apoyos administrativos y técnicos necesarios.

2. Selección de los becarios

La convocatoria abierta, en la cual se indicaron los requisitos y compromisos, fue publicada en la *Gaceta de la UNAM* y otros medios masivos.

El proceso realizado para seleccionar a los becarios del programa previó los mecanismos y acciones que apuntaron a determinar tanto los conocimientos del aspirante en relación al campo de su competencia, como sus habilidades, capacidades, actitudes y su vocación académica. Para ello se utilizaron dos técnicas básicas: un cuestionario y diversas entrevistas.

Previamente se publicó un instructivo, con la información general necesaria para uso de los candidatos, en el cual se explicaban los diversos pasos del procedimiento de selección. Se efectuaron más de 200 entrevistas, en forma individual y/o grupal, con los aspirantes que desearon ampliar la información.

El cuestionario aplicado constó de 28 preguntas, abiertas y semiabiertas, sobre hábitos de trabajo intelectual, intereses, criterios, disposiciones y expectativas en relación con los objetivos del programa y la educación en general y universitaria en particular. Tuvo carácter de evaluación de libros abiertos y su administración duró aproximadamente 5 horas. Proporcionó una valiosa y pertinente información cualitativa que pudo ser sistematizada conjuntamente con los datos recabados a través de la solicitud de inscripción y del *currículum vitae*, permitiendo una primera selección de los aspirantes. A partir de ésta, se llevaron a cabo entrevistas académicas —en forma individual y por separado— con el secretario académico de la institución convocante, el coordinador general del programa y un jefe de departamento de aquélla. Estas entrevistas se efectuaron con base en las preguntas principales del cuestionario y con los puntos centrales del *currículum vitae*, tendiendo a determinar la formación, experiencia y actitudes básicas requeridas para el aprovechamiento del programa. Los candidatos fueron entrevistados por el director del centro quien asumió la decisión institucional en cada caso.

El procedimiento de convocatoria y selección puede ser considerado

como correcto y adecuado, en cada uno de sus requisitos y pasos, con excepción de los siguientes:

- a) No deberían haberse admitido a los candidatos que no se hubieran titulado o que no hubiera demostrado fehacientemente que podían haberlo hecho en un plazo razonablemente breve.
- b) Los candidatos podrían haber acreditado la traducción del idioma inglés o francés —y no sólo del inglés— a través de otras constancias universitarias. Sobre el particular, diversos participantes manifestaron que hubiera sido de gran utilidad contar durante el programa con alguna hora semanal de lectura y comprensión de textos pedagógicos en francés y en inglés.
- c) En la convocatoria debería haberse indicado que no se admitirían candidatos mayores de 35 años.
- d) No se debería haber ofrecido una beca-crédito, sino simplemente una beca de posgrado sin restricciones.

El aspecto más positivo del proceso de convocatoria y selección de becarios —que se llevó 4 meses de actividad— fue la ausencia de condicionamientos derivados de compromisos personales o institucionales que hubieran podido restringir la libertad de decisión, mediante la introducción de factores extra-académicos. El grupo de becarios seleccionados fue el resultado de un proceso autónomo, objetivo y orientado por los propósitos generales del programa, con total independencia de variables exógenas cuya eventual intervención podría haber hecho peligrar el logro de dichos objetivos.

3. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Un gran número de participantes fue demostrando creciente habilidad para exponer oralmente —tanto en los pequeños grupos como en las sesiones plenarias— el pensamiento de los autores estudiados o sus propias posiciones críticas sobre ellos. Sin embargo, el mayoría del grupo manifestó una notable dificultad para expresar adecuadamente por escrito posiciones originales o comentarios críticos sobre la misma temática. Después de los esfuerzos realizados, pudimos constatar que ese escollo sólo puede ser superado a través de medidas radicales y no simples paliativos, ni sugerencias sin instrumentaciones adecuadas, ni lamentaciones sobre las deficiencias de la preparación anterior. Para intentar subsanar esta carencia histórica de la mayor parte de los egresados universitarios, creemos imprescindible que los participantes cuenten con un tiempo de trabajo diario durante el cual puedan realizar síntesis, paráfrasis,

sinopsis, comentarios, reseñas, fichas bibliográficas y otras tareas escritas que impliquen una elaboración personal de los materiales leídos y de los planteos realizados en clase. El acopio y sistematización de estas tareas puede constituir una bitácora académica, cuyo contenido —además de implicar la ejercitación requerida— puede ser considerado como material básico en las entrevistas de asesorías de la investigación, conformando paulatinamente parte de los insumos empleados en ella. Además, podría ser revisada y retroalimentada periódicamente por los coordinadores de cada unidad de aprendizaje y por la coordinación general, quienes deberían manifestar a los participantes sus reacciones y efectuar aquellos señalamientos —no sólo teóricos o metodológicos, sino también referidos a la expresión— que juzguen conveniente, a los efectos de su máximo aprovechamiento. Si éstas y otras actividades de aprendizaje se recogieran sistemáticamente en la bitácora, convertirían a ésta en un inestimable instrumento de evaluación parcial y global, recuperando la historia del avance concreto de cada participante. En un futuro programa debería diseñarse una unidad didáctica de carácter introductorio, destinada precisamente a instrumentar a los participantes en las mencionadas metodologías y técnicas de lectura crítica, de investigación biblio y hemerográfica, de redacción científica y técnica, así como otras habilidades y recursos de trabajo intelectual, individual y grupal. La adquisición inicial de estos conocimientos, habilidades y destrezas podría desarrollarse y profundizarse a lo largo de todo el programa —según los niveles y necesidades diferenciadas de cada participantes en íntima vinculación con las tareas de las diversas unidades de aprendizaje y de las respectivas investigaciones.

También debería destinarse un tiempo más prolongado, desde el comienzo de un programa semejante, para la discusión y experimentación de concepciones y metodologías de aprendizaje grupal que pudieran perfeccionarse con oportunas asesorías.

Los participantes han manifestado, desde la evaluación del módulo introductorio al estudio de la educación, que era excesiva la cantidad de material bibliográfico obligatorio que debía prepararse desde una sesión de trabajo hasta la siguiente. Aunque se reconoció que su calidad fue excelente, también se afirmó que no siempre fue convenientemente jerarquizado. Resultó difícil analizar personalmente y discutir en pequeños grupos tan abundante y valioso material, con la profundidad solicitada por los coordinadores y deseada por el grupo, habida cuenta de la proporción existente entre el número de horas de clase y las restantes. Como consecuencia de esta situación, todos solicitaron más tiempo para el estudio personal y

la discusión grupal. Consideramos que esta solicitud era correcta, principalmente por tratarse de un programa de posgrado que requería un alto nivel de elaboración personal de un material convenientemente seleccionado y adecuadamente dosificado.

Asimismo, se verificó que los participantes no contaron con el tiempo suficiente —al terminar cada módulo o seminario— para elaborar el trabajo final escrito, de modo tal que efectivamente se realizara una síntesis global de la unidad, además de complementar un requisito indispensable para la acreditación de la misma. A pesar de que detectamos oportunamente esta circunstancia, sólo pudieron hacerse algunos ajustes parciales al calendario original, en virtud de los compromisos contraídos con los profesores visitantes en una secuencia sin solución de continuidad. Consideramos que los cronogramas deberían prever un lapso —de aproximadamente una semana— entre la finalización de un seminario y el comienzo del siguiente. Durante ese tiempo podrían realizarse los diversos trabajos de síntesis que requieren una visión de conjunto de la unidad y una maduración adecuada. Asimismo, se facilitarían las consultas personales o de subgrupos con los profesores encargados de la coordinación de las unidades y las eventuales sesiones de recuperación o revisión, cuando fueran necesarias. También debería destinarse al menos una semana, al finalizar el programa, para poder efectuar una síntesis global de los aprendizajes más significativos y una evaluación general de lo actuado.

Sería recomendable que los participantes contaran con dos grandes bloques de horarios diferenciables. En el primero, se concentrarían las diversas actividades de aprendizaje en común: clases, sesiones plenarias, pequeños grupos, conferencias, etcétera. Podrían aplicarse a él unas seis horas diarias corridas, lo cual suma treinta horas semanales. Las otras diez horas semanales constituirían el segundo bloque, que cada quien podría distribuir según su conveniencia. Ellas se dedicarían fundamentalmente a la lectura, estudio personal, redacción y otras tareas semejantes ya mencionadas.

Un grupo de participantes señaló que no siempre hubo la necesaria coherencia entre los coordinadores de las diversas unidades de aprendizaje respecto de los criterios de acreditación. Creemos que esta consideración es válida y que, asimismo, no se tomó suficientemente en cuenta el avance relativo de cada participante a partir de su situación original.

4. Acerca de la investigación educativa

Los participantes estuvieron de acuerdo en señalar que uno de los principales aciertos del programa —en lo referente a la formación para la investigación educativa— fue contar con la valiosa asesoría de reconocidos expertos para el diseño del propio proyecto de investigación. Señalaron que el aprovechamiento habría sido mayor si se hubiera proporcionado esa asesoría especializada desde los comienzos mismos del programa. El hecho de poder recibir la retroalimentación directa de un investigador experimentado al plantear una problemática, identificar en ella un problema particularmente relevante, seleccionar las fuentes adecuadas para la elaboración del marco teórico y metodológico, procesar los datos y presentar los informes de avance y los resultados finales, fue considerado por los participantes como una ayuda pedagógica casi imprescindible desde los inicios de la formación del futuro investigador.

Asimismo, juzgaron como valioso para el aprendizaje de los métodos y técnicas de trabajo, el conocimiento directo de las diversas vicisitudes, logros, aciertos y equivocaciones de los investigadores de la educación en el curso de su tarea diaria. La visita de algunos de ellos al programa²⁷ para exponer sus investigaciones desde que eran una idea difusa hasta la publicación de sus resultados, fue considerada como una actividad muy formativa. Se ha sugerido que dichas exposiciones podrían requerir unas dos horas quincenales y versar sobre investigaciones educativas, concluidas o en proceso. A continuación, los propios investigadores podrían responder a las dudas o inquietudes de los participantes. Estos deberían hacer un reporte de los aspectos más significativos de lo planteado a fin de discutirlo oportunamente con sus respectivos asesores. Estimamos que se requiere un tiempo —expresamente previsto en la distribución semanal— para trabajar en la investigación planteada y recibir las asesorías mencionadas, incluida la verificación de las actividades acordadas con los asesores. Se debería retroalimentar a los participantes —sobre todo lo que ellos hayan producido aun a título de ejercitaciones o de trabajos breves— en relación o no con las lecturas realizadas y aunque sólo fuese a nivel de heurística, desde las fases iniciales de dichas asesorías. También a este nivel debería estimularse toda tarea que posibilite el ensayo de diversas formas de expresión escrita de las propias ideas o cuestiones problemáticas o de las de los diversos autores que se analizan, como se ha señalado en apartados anteriores.

²⁷ Doctores Carlos Sirvent y Galo Gómez; maestras Alicia Minujin y Justa Ezpeleta, entre otros.

5. Acerca de la práctica laboral

Los participantes señalaron que habría sido sumamente formativo para ellos —y así lo recomendaron para programas subsecuentes— la realización de algún trabajo que los vinculara, directa y activamente, con la práctica docente o de investigación a lo largo de todo el programa. Citaron, a título de ejemplo, la posible coordinación de un grupo de nivel profesional o la inserción en un equipo de investigación para una tarea precisa durante unas cinco horas semanales aproximadamente. Estas actividades podrían contribuir a no disociar, en el proceso de formación, la teoría de la práctica, permitiendo un insustituible contacto directo con la realidad educativa, los problemas que ella plantea y las soluciones posibles. Una práctica semejante, en su fase final, también hubiera posibilitado poner a prueba los conceptos y categorías teóricas del programa. Estimamos correcta esta sugerencia —y las críticas implícitas— ya que, si bien no es ésta la única manera posible de vincular la teoría con la práctica, puede constituir un factor retroalimentador y/o verificador de una sólida formación teórica. En este sentido, proponemos que se cuente con una asesoría sistemática y un adecuado seguimiento de la experiencia.

Para concluir, resaltemos nuevamente la importancia de propiciar la realización de programas de posgrado de esta índole en México y en el resto de América Latina. Es posible lograr aquí el más alto nivel académico —equivalente a una maestría o a un doctorado— en lugar de marcharse al exterior; y esto constituye toda una elección consciente. Esta determinación, que no pareciera ser principalmente económica, implica una opción estratégica respecto del tipo de especialista que incidirá mañana en la formación de profesores universitarios.