

 <p>UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA</p>	<h1>Normativa</h1>
	<h2>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE PROFESORES</h2>
Comunicación Oficial No.96	Publicado en febrero del 2004

Aprobado en la **sesión 4** (10 de diciembre del 2003). Acuerdos 4/3, 4/4 y 4/5.

índice

Introducción

I. El Modelo Educativo de la UIA

- 1.1 El Humanismo Integral
- 1.2 El Humanismo Integral de Inspiración Cristiana
- 1.3 La Pedagogía Ignaciana
- 1.4 El Marco Pedagógico para la Nueva Estructura Curricular (NEC)

II. La Problemática de los Programas de Formación de Profesores

- 2.1 Algunos elementos teóricos de los programas de formación de profesores
- 2.2 Dónde y bajo qué condiciones aprenden los profesores
- 2.3 Lo que aprenden los profesores en los Programas de Formación de Profesores y su impacto en las prácticas Educativas
- 2.4 La problemática planteada en la UIA Puebla

III. El Programa Institucional de Formación y Desarrollo de Profesores (PIFDP)

- 3.1 Dimensiones de la Formación como Profesor
- 3.2 Propósitos formativos del Programa
- 3.3 Fases del Programa
- 3.4 Evaluación del Programa
- 3.5 Los talleres
- 3.6 Los Proyectos de Innovación del Desarrollo Integral

Referencias Bibliográficas

INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades de la UIA Puebla ha sido y es la formación de profesores. Si el Modelo Educativo de la UIA y el criterio para evaluarlo radica en lo que están siendo y lleguen a ser sus alumnos y egresados, es evidente que los profesores juegan un papel relevante en la institución. Su misión es acompañar a los alumnos en su desarrollo, hacer de cada alumno una persona completa y solidaria, una persona que perciba, juzgue, valore, evalúe, decida y actúe libre y responsablemente (*La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*, 2001).

El éxito de la educación de la UIA no se mide sólo en términos de logros académicos de los alumnos o de competencia profesional de los profesores sino más bien en términos de la calidad de su vida (*Características de la educación de la Compañía de Jesús*, 1987) y de la vida que promueven.

La finalidad de la educación no consiste únicamente en la transmisión de conocimientos científicos o tecnológicos, sino el desarrollo de la persona que la capacita para enfrentar la vida con sentido.

El propósito de la educación consiste en ayudar al desarrollo de todas las potencialidades de cada persona individual como miembro de la comunidad humana, “el primer propósito de la educación jesuítica no ha sido nunca, ni deberá serlo, el simple acumular un bagaje de información, o preparar para una carrera, aunque estas cosas son importantes en sí mismas y útiles para los futuros líderes de la sociedad. La meta última de la educación jesuítica es, más bien, ese crecimiento integral de la persona que empuja a la *acción*, a una acción penetrada del espíritu de servicio” (Kolvenbach, 1990, p.19).

Para conseguir los objetivos de la UIA –lograr que la misión educativa de la Compañía de Jesús se operacionalice– es indispensable la formación de profesores. Se trata de compartirles los ideales de la Universidad para que, los profesores, de manera libre y responsable, le den significado y, creativa y críticamente, vayan innovando su práctica educativa.

Existen multiplicidad de modelos teóricos y prácticos sobre los programas de formación de profesores (Ferry, 1990; Gimeno y Pérez, 1996; Davini, 1997; Diker y Terigi, 1997; De Lella, 2000). Cada modelo de formación de profesores articula concepciones acerca de la educación, de la sociedad, de la cultura, del ser humano, de la enseñanza, el aprendizaje, el perfil del egresado, la formación docente y las múltiples y recíprocas interacciones que las influyen y afectan.

Como dice Rueda (2001) al optar por un modelo, enfoque, metodología o teoría se está asumiendo, quiérase o no, una visión determinada acerca de la función del profesor, de sus características deseables, de cómo aprenden los alumnos y sobre lo que se considera una “buena enseñanza”.

El Programa Institucional que se presenta se basa en el Modelo Educativo de la UIA que se expresa fundamentalmente en el Ideario y en la Filosofía Educativa, y en otros documentos que se han escrito más recientemente, como la Pedagogía Ignaciana y el Marco Pedagógico para la Nueva Estructura Curricular (NEC). Sin embargo, no se concibe el Modelo como algo completamente estructurado, acabado o rígido que deba seguirse sin aportación o crítica alguna.

El Modelo Educativo “inspirado en la experiencia espiritual de Ignacio de Loyola, supone la definición del modelo como la estructura de un proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al cual la persona humana desarrolla al máximo sus potencialidades” (Escandón, 1998, p.81).

A partir de los aspectos básicos del modelo y de la problemática en torno a los programas de formación de profesores, se formula el Programa Institucional de Formación y Desarrollo de Profesores (PIFDP), en el que se destaca el aspecto del desarrollo de profesores.

Este Programa es sólo uno, de otros posibles programas de formación, que se implementarán para formar en diferentes aspectos a los académicos, técnicos o administrativos del Plantel. En el Programa General de Formación de la UIA Puebla se establecen los ámbitos de la formación que buscará desarrollar la institución.

El Programa Institucional de Formación y Desarrollo de Profesores es un programa para formarse como profesor, para realizar mejor las tareas de enseñanza y de desarrollo integral de los alumnos.

Este documento del Programa será enriquecido, en la realidad, con las innovaciones de los profesores en el marco institucional.

El documento consta de tres apartados. En el primero se expresan las principales características del Modelo Educativo de la UIA que servirán para inspirar la operación del Programa, en el siguiente la problemática en torno a los programas de formación de profesores y en el tercero se incluye el Programa, con sus propósitos formativos, fases y formas de evaluación.

I. EL MODELO EDUCATIVO DE LA UIA

El Modelo Educativo de la UIA se fundamenta en dos de sus documentos oficiales: el *Ideario* y la *Filosofía Educativa*; ambos hablan del humanismo y de la inspiración cristiana. El segundo divide su capítulo tercero, “Finalidad del proceso educativo”, en dos partes: A. El humanismo integral, B. El humanismo integral de inspiración cristiana. A partir de ellos, muchos y muy diversos escritos se han publicado en la UIA sobre estas características.

A nivel mundial, la Compañía de Jesús, a la que está encomendada la UIA, ha ido actualizando la orientación de sus obras educativas, basándose en su experiencia secular y adaptándola a las presentes y cambiantes situaciones. Así han surgido la

llamada *Pedagogía Ignaciana*, expresada en varios documentos y comentada ampliamente por diversos autores, y el *Marco Pedagógico para la Nueva Estructura Curricular*, elaborado en el SEUIA-ITESO.

1.1 EL HUMANISMO INTEGRAL

La palabra *humanismo* no designa ninguna corriente filosófica en concreto, sino que se aplica a aquellas que consideran al hombre como centro de su reflexión y acción, a partir del renacimiento de los siglos XV y XVI; corrientes filosóficas que, lejos de estar ajenas a la realidad, brotan de la reflexión sobre la cultura en la que están inmersas y a su vez influyen en ella. La postura de la *Filosofía Educativa* es claramente humanista al afirmar: “Toda la actividad educativa de la UIA tiene como fin *el desarrollo del hombre integral*” (FE III). Surge entonces necesariamente la pregunta: ¿qué es el hombre? Todos tenemos una idea, al menos implícita, de lo que es el hombre; muchas respuestas se han ido explicitando, siempre tentativas, parciales. El hombre es y será siempre un *misterio* en el que tenemos que sumergirnos con asombro sin encontrar nunca fondo.

La *Filosofía Educativa* describe fenomenológicamente al *hombre integral* a partir de sus *dinamismos fundamentales* que lo impulsan a realizarse: creatividad, criticidad, libertad, sensibilidad estética, solidaridad, integración afectiva, conciencia de ilimitación. El documento expone el desarrollo humano que a partir de ellos pretende la UIA, aunque no profundiza en una idea de hombre que fundamente esos dinamismos. El siguiente bosquejo puede abrir caminos a la reflexión.

El hombre es un ser existencialmente inacabado, en continua evolución individual y colectiva a lo largo de la historia. Por lo tanto, no podemos definirlo mediante un concepto *esencialista, fixista, ya formulado*; vamos conociendo lo que es por sus realizaciones a lo largo de la historia. El hombre se desarrolla a sí mismo atendiendo, entendiendo, juzgando, valorando, decidiendo y actuando. Establece relaciones con lo que lo rodea: la relación con el mundo material, que transforma con su actividad para su beneficio, y la relación –más importante que la primera y fundamental– con los demás seres humanos: el hombre no sólo es capaz de relaciones interhumanas, sino que las necesita para su desarrollo, que culmina en el amor: considerar al *tú* como a mi otro *yo*.

Al relacionarse con su entorno y actuar en él, el hombre supera el conocimiento sensible y las tendencias instintivas de los animales por su inteligencia y por su voluntad, facultades que superan lo material; es decir, son *espirituales*, aunque plenamente humanas: actúan a través de funciones corporales, requieren de *símbolos* sensibles y están impregnadas por los *sentimientos*. De este modo, el hombre es capaz de entender la realidad, de afirmar la verdad y el valor, de decidir libremente y actuar en consecuencia. Al ser *consciente* de sus relaciones con lo que lo rodea y de sus operaciones interiores y tercera relación: se *autoapropia*, se humaniza.

El hombre tiene una dignidad inalienable e irrenunciable por ser consciente y libre, por ser dueño y responsable de sí; pero no está encerrado en sí ni acabado. Su responsabilidad de desarrollarse a sí mismo tiene dos dimensiones: la intelectual o

cognitiva y la valoral o moral. Es capaz, movido por sus sentimientos, de elegir o de rechazar aquellos valores que va afirmando y que lo construyen como ser humano; este desarrollo moral necesita de la ayuda de gestores educativos. Durante el limitado tiempo de su vida, el hombre está abierto a la trascendencia: a la belleza, a la verdad, al bien, al amor sin límites. En último término está abierto al Ser Absoluto, a Dios; es la cuarta relación, que, cuando se da auténticamente, engloba las otras tres y da un sentido último a su vida.

Al transformar la naturaleza y conformar por la justicia su vida social a lo largo de la historia, el hombre se ha ido desarrollando en *culturas* muy diversas, legítimas todas pero siempre imperfectas y en evolución. Las culturas siempre son grupales; posibilitan y también condicionan el desarrollo de sus miembros; éstos a su vez las van modificando con sus actuaciones individuales. En consecuencia, las sociedades transcurren en una historia de progreso o de decadencia.

El hombre es pues una *totalidad corpóreo-espiritual o psicosomática*. Una totalidad *diferenciada*, con estratos heterogéneos (cuerpo material, vida vegetativa, sensitiva, espiritual). Pero una totalidad *estructurada*, en la que los estratos inferiores quedan asumidos por los superiores y sólo por ellos pueden subsistir; a su vez, los estratos superiores están condicionados por los inferiores, que los posibilitan. Esta totalidad está *centralizada*, como lo muestra la conciencia: el hombre es un *sujeto*.

En una palabra, el hombre es *persona*: un ser *en sí y para sí*, un fin en sí mismo, un *yo* que frente al *tú* de los otros tiende a formar un *nosotros*; una *autopresencia en relación*. Pero una persona siempre en desarrollo, en proceso de *personalización*, de *integración* de sus diversos estratos, dinamismos, capacidades, relaciones, actividades.

Al proclamarse humanista y haciendo suya esa búsqueda de lo que es el hombre, la UIA entiende su finalidad educativa como “fomentar, por un proceso social, la actuación por la que el hombre como agente de su propio desarrollo tiende a lograr la más cabal realización de sus potencialidades” (FE II). La UIA educa directamente a sus alumnos, a sus profesores, a todo su personal; e indirectamente a la sociedad en general a través de sus egresados, de la investigación y de la difusión. No le toca desde luego –ni le es posible– atender al desarrollo del hombre bajo todos sus aspectos ni en la misma proporción: es específicamente una institución universitaria.

El humanismo de la UIA busca ser *integral* –como lo califica la *Filosofía Educativa*– en varios sentidos. En primer lugar, tendrá en cuenta a todo el hombre, al *hombre integral*, como su paradigma central, y fomentará el desarrollo armónico de todos sus aspectos. Procurará además, como universidad, integrar en ese hombre la formación profesional, la ciencia y la técnica, los conocimientos, habilidades y actitudes que ofrece. Contextualizará su misión educativa en la dimensión social, urgente hoy por la mundialización y la inequitativa distribución de los bienes. Sólo al integrar su perspectiva humanista en todo su ser y su quehacer, irá logrando la UIA su ideal de formar hombres y mujeres capaces con y para los demás.

En consecuencia, la UIA debe elaborar continuamente una idea de hombre, dinámica, con dimensión social.

El humanismo integral que caracteriza al modelo de la UIA “pone el acento en la transformación de las condiciones concretas de las sociedades para que sirvan mejor a la vida digna de las personas, y mantiene su esperanza firme en que esto es posible porque se está colaborando en un proyecto trascendente” (Velasco, 2003).

La UIA no ignora ni el auge y la explosión de la ciencia, la tecnología y el conocimiento, ni la necesidad de una relativa especialización acompañada de una formación general, pero interroga continuamente sobre el para qué y para quién del conocimiento y su aplicación.

Cada profesor buscará ser consciente de la idea de hombre que subyace en las diversas disciplinas y autores que maneja, y de las repercusiones que tienen, positivas o negativas, en el desarrollo del hombre; las expondrá a los alumnos y procurará que desarrollen ellos mismos su capacidad de atender, entender, juzgar valorar, tomar decisiones y actuar en consecuencia.

La finalidad educativa de la UIA es lograr que se formen seres humanos integrales. El quehacer universitario se centra en la persona que se forma y busca su formación integral, no sólo en lo intelectual sino también en lo afectivo, estético y volitivo, su motivación y capacitación para crecer como persona “con los otros” y “para los otros”, que mira a la sociedad a la que sirve.

El humanismo integral “supone un cuidado en cada etapa evolutiva del educando, se trata del sujeto activo en su propia educación y el desarrollo estrictamente personal de cada uno en cuanto a los procesos y actividades. Este humanismo integral es un reflejo del método personalizado de los *Ejercicios*. Este humanismo integral resulta también imposible sin un gran aprecio y una adecuada educación del ejercicio de la libertad” (Escandón, 1997, p.211).

Esta formación, no se reduce a la capacitación propia de cada profesión o disciplina, sino se dirige a la formación integral de hombres y mujeres concretos (Filosofía educativa, 1991). La capacitación profesional no se puede negar que es de gran importancia y es necesaria para el desarrollo de la sociedad, sin embargo, la calidad del ejercicio profesional, se potencia, se trasciende, si se realiza con una auténtica actitud humanista.

La formación integral de los alumnos, como dice Rugarcía (2003), es una responsabilidad mayor en universidades como la UIA. “Sin este horizonte para el quehacer educativo, la universidad jesuita pierde su esencia, su sentido” (p.1).

La educación universitaria jesuita lleva consigo, además de la formación profesional, la formación en valores, en actitudes, y en la capacidad de valorar y evaluar para decidir y actuar; es decir, supone la formación de la voluntad. Como el conocimiento del bien y del mal, y de la jerarquía de los bienes relativos, es necesario no sólo para caer en la cuenta de las diferentes influencias que afectan la libertad, sino

para el ejercicio de esa misma libertad, la educación se desarrolla en un contexto moral: el conocimiento irremediabilmente va unido a la vida moral.

Educación de manera integral requiere atender a todos los aspectos del desarrollo de la persona y asumir que el aprendizaje no se da aislado de las condiciones de vida de los sujetos. Lejos de ser un hecho netamente intelectual, estamos ante un proceso que se ve afectado por las condiciones personales, psicológicas y afectivas del alumno, su historia, el entorno familiar, relacional, institucional y social. La formación integral no sólo reconoce estos factores sino que busca su desarrollo interior (Marco pedagógico, 2003).

La formación integral implica un desarrollo interior o integral, y este lleva a múltiples aprendizajes.

Los alumnos a lo largo de su formación, tienen que dejar entrar en sus vidas la realidad de este mundo, de tal manera que aprendan a captarlo, a pensarlo, a valorarlo, a asumirlo y a transformarlo crítica y amorosamente.

1.2 EL HUMANISMO INTEGRAL DE INSPIRACIÓN CRISTIANA

El *Ideario* en su número “2.1 Inspiración” afirma que “la Universidad Iberoamericana se inspira en los valores cristianos”, frase que sin duda dio origen a la expresión “de inspiración cristiana” que hoy caracteriza también a otras universidades. Por su parte, la *Filosofía Educativa* en su breve sección “2. La inspiración cristiana” la describe “no como una verdad o valor particular que desaloje otras verdades o valores humanos sino como la *visión de totalidad que se ofrece al hombre por el mensaje cristiano*”; como el “*carácter específico*” propio de la UIA, que “tiene una identidad clara: *la decisión de tener activamente presente en la tarea cultural la concepción cristiana del Ser absoluto, del hombre y del mundo*”.

¿Qué significa *mensaje cristiano, concepción cristiana*? En el fondo, ¿qué es el *cristianismo*? El cristianismo, como otras religiones, se suele confundir con sus manifestaciones externas: un conjunto de fórmulas que expresan creencias, de normas de conducta, de ritos cúltricos, todo ello practicado en una sociedad estructurada y bajo cierta autoridad. Sin embargo, hay que ir más allá de esos aspectos meramente sociológicos. El cristianismo, también como cualquier religión, brota de una profunda experiencia interior de Dios que se *revela* al hombre, quien a su vez le responde por la *fe*. El hombre tiende, como ser relacional, a comunicar esta experiencia y a formar en consecuencia una comunidad de creyentes. De ahí surgen las necesarias expresiones externas, que pueden ser diferentes según las culturas y evolucionar a lo largo de la historia.

¿Qué caracteriza al cristianismo entre las demás religiones? El cristianismo tiene su fundamento en un hombre, Jesús, el Hijo de Dios encarnado que vivió su propia historia: él es el rostro humano de Dios (nos lo revela) y el rostro divino del hombre (nos muestra el camino hacia Dios). La fe cristiana confiesa que Dios respeta la

autonomía del hombre (su naturaleza, su libertad), tal como Él mismo lo creó; que ilumina por su revelación el camino de autorrealización del hombre y que por el misterio pascual de Cristo y el envío del Espíritu Santo lo eleva a ser hijo suyo, llamado a extender el reinado de Dios: una humanidad fraterna donde reinen el amor, la justicia y la paz.

El principal valor del cristianismo es amar. Con razón puede decirse pues que el cristianismo es humanista.

Lo más importante en la UIA es la persona de nuestros alumnos, buscar su verdadero bien, derivado de amarlos. “La inspiración cristiana no nos dará recetas, ciertamente, pero sí la orientación fundamental y la capacidad para lograrlo, que es el amor. Amor que es la clave más importante en el proceso de aprendizaje-enseñanza y en la elaboración de la currícula. Amor que no brota de un mandamiento impuesto desde fuera, sino, como el de Jesús, del contacto vivencial, compasivo, con el otro” (Anaya, 1996, pp. 53-54).

Puesto que lo específicamente humano se encuentra solamente en las relaciones con otros y con uno mismo, la educación acentúa y ayuda a desarrollarlas y a darles sentido.

La meta y propósito educativo es formar hombres y mujeres que no vivan para sí mismos, sino que sean “hombres y mujeres capaces para los demás”, hombres y mujeres que conciban libremente, conscientemente, el amor a Dios a través del amor a otros seres humanos concretos.

La educación de la UIA explora el sentido y el significado de la vida humana y se ocupa de la formación total de cada alumno prestando particular atención al desarrollo intelectual y emocional, científico y moral de cada alumno en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Las formas de abordar los contenidos deben tener intencionalmente presentes a las personas y a los valores de la justicia social, la dignidad de las personas y la libertad. Según establecen los propios jesuitas: *“Vemos cada vez más claro..., que si nuestra educación desea tener un influjo ético en la sociedad, debemos lograr que el proceso educativo se desarrolle tanto en un plano moral como intelectual. No queremos un programa de indoctrinación que sofoque el espíritu; ni tampoco tratamos de organizar cursos teóricos especulativos y ajenos a la realidad. Lo que se necesita es buscar la manera de abordar los problemas y valores de la vida, y profesores capaces y dispuestos a guiar esa búsqueda”* (Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico No. 14, citado en el Marco Pedagógico, 2003, p.5).

El sustantivo de una universidad jesuita “garantiza que la universidad sea ‘un lugar de serena y abierta investigación y discusión de la verdad’, mientras que el adjetivo hace referencia a la ‘identidad y misión fundamentales de la Compañía’ ...(y que se) ... requiere de la universidad armonía con las exigencias de servicio de la fe y promoción de la justicia” (Congregación General 34 de la Compañía de Jesús, 1995).

Por ser universidad, “la Ibero está llamada a cultivar el pensamiento profundo; aquel que fomenta en las personas la criticidad y la búsqueda de las verdades y valores más trascendentes, que permiten al sujeto estar consciente de sus alcances y hacerse responsable de sus juicios y valoraciones” (Velasco, 2003).

1.3 LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

La pedagogía, arte y ciencia de educar, no se reduce a unos conceptos y metodología; sino incluye una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana que se pretende y quiere formar. Además, sugiere modos por los que los valores pueden integrarse en el proceso de educar (Gil, 1999).

La pedagogía ignaciana asume la visión del mundo y el ideal de la educación plasmada en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús. La pedagogía ignaciana “se centra en la formación de toda la persona, corazón, inteligencia y voluntad, no sólo en el entendimiento; desafía a los alumnos a discernir y afirmar el sentido de lo que estudian por medio de la reflexión, en lugar de una memoria rutinaria; anima a adaptarse, y eso exige apertura para el crecimiento en todos nosotros. Exige que respetemos las capacidades de los alumnos en los diferentes niveles de su desarrollo; y todo el proceso está fomentado por un ambiente escolar de consideración, respeto y confianza, donde la persona puede con toda honradez enfrentarse a la decisión permanente, a veces dolorosa, de ser humano con y para los demás (*Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico*, 1996, p.71).

Los alumnos pueden seguir el camino que les permita crecer como seres humanos. Nuestro mundo, sin embargo, tiende a ver el objetivo de la educación en términos excesivamente utilitarios. El énfasis exagerado en el éxito económico puede contribuir a extremar la competitividad y la obsesión por el propio yo. Como resultado, aquello que es humano en una materia específica o asignatura, pasa inadvertido a la conciencia del alumno porque no se le ha desarrollado. Los profesores tratarán, no sólo, de presentar los temas académicos desde una perspectiva humana, sino pondrán el énfasis en los alumnos, en que ellos descubran y analicen los datos, es decir, las estructuras, hechos, cuestiones, intuiciones, relaciones, conclusiones, problemas, soluciones e implicaciones de cada disciplina concreta, y que, particularmente, saquen a la luz lo que significa ser persona. La educación, por consiguiente, debe llegar a ser una investigación cuidadosamente razonada a través de la cual los alumnos interiormente se formen o reformen sus actitudes habituales hacia los demás, hacia sí mismos y hacia el mundo (Gil, 1999).

La pedagogía ignaciana hace referencia a la “herencia ignaciana” que ayuda eficazmente a discernir o juzgar entre lo aparentemente bueno y los auténticos impulsos interiores (Vergara, 1993). Los rasgos de la universidad jesuita se concretan al privilegiar el discernimiento como método para obtener el verdadero bien escogiendo los mejores medios para ello, aquel que nos ayude a cumplir más cabalmente nuestra misión en el horizonte de construir alternativas del futuro más humanizantes, considerando siempre la óptica de quienes son más vulnerables en nuestras sociedades (Velasco, 2003).

El crecimiento hacia la madurez y autonomía, necesarias para el desarrollo en libertad, se impulsa mejor desde una participación activa interior que desde una recepción puramente pasiva o mediante actividades externas. El camino hacia esta participación activa interior abarca el estudio personal, el descubrimiento permanente por medio del desarrollo de la capacidad para aprender, resolver y decidir. El cometido del profesor consiste en ayudar a cada alumno a aprender con autonomía, asumiendo la responsabilidad de su propia educación (Gil, 1999).

La educación jesuita considera que el crecimiento intelectual, afectivo, volitivo y espiritual, continúa a lo largo de la vida.

Por ser la educación un proceso que dura toda la vida, la educación intenta producir un deseo de aprender y satisfacción en el aprendizaje, que permanezcan más allá de los días pasados en la universidad. La capacidad para aprender, resolver y decidir que sepamos estimularles a los alumnos, es un complemento más valioso que la formación especializada que les demos. Aprender es importante, pero mucho más importante es desarrollar en ellos un método para hacerlo consciente e intencionalmente, que aprendan a aprender.

El diseño de un perfil deseable del profesor es la expresión de lo que la universidad pretende oriente las acciones, señala qué se quiere lograr con los alumnos y con los egresados, por qué y para qué (Robredo, 1997).

La responsabilidad principal de la formación, tanto intelectual como moral de los alumnos, recae no en el plan de estudios, las carátulas, las guías de aprendizaje, las teorías, la investigación o los reglamentos, sino, a fin de cuentas, en el profesor. En este sentido, se aspira a que el profesor ejerza su docencia con base en los aspectos metodológicos para desarrollar el interior de los alumnos.

El objetivo del profesor en todo el proceso educativo es facilitar al alumno el desarrollo de la capacidad para aprender, resolver y decidir que lo lleven a ejercer un trabajo profesional que satisfaga las necesidades de la sociedad de acuerdo con su juicio crítico (Meneses, 2000). El profesor es quien acompaña y ayuda al alumno para que logre ese desarrollo interior.

Según la pedagogía ignaciana, el profesor intencionalmente crea las condiciones para que los alumnos desarrollen intencionalmente su consciencia. El conocimiento y los valores o los descubre el alumno o no existen para él, importando mucho más que lo que se aprende, resuelve o decide el cómo se aprende, resuelve y decide.

Un educador según la tradición jesuita es alentado a desplegar una gran imaginación, creatividad y criticidad en el estímulo del aprendizaje de sus alumnos. Las líneas básicas de acción y la vida de la universidad estimulan la reflexión y la evaluación y facilitan todo cambio necesario (Características de la educación de la

Compañía de Jesús, 1987). Al revisar diversos documentos de las universidades jesuitas pueden reconocerse los siguientes rasgos deseables de los profesores de la UIA:

- Estimular el desarrollo integral de sus alumnos, en un ambiente de respeto, libertad y diálogo crítico con base en preguntas.
- Criticar y amorosamente desarrollar el interior de sus alumnos. A partir de este proceso el alumno mismo crecerá, es decir, se desarrollará, ganará en autonomía, en responsabilidad, en libertad.
- Creer en sus alumnos, en sus posibilidades.
- Ser sensible y comprometido como agente de cambio en un mundo no sólo injusto sino indiferente.
- Desde una visión positiva del mundo, ponderar más los aciertos que los errores del alumno.
- Ser testigo de acción auténtica para sus alumnos, como persona y como profesional.
- Poner a disposición de los alumnos su experiencia personal y profesional.
- Disponer a los alumnos para el aprendizaje, los desarrolla y se retira para dejar aprender, resolver y decidir a los propios alumnos.
- Sirve de mediador para que el alumno plantee y replantee el sentido de su vida.

1.4 EL MARCO PEDAGÓGICO PARA LA NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR (NEC)

El Marco Pedagógico, así como la Nueva Estructura Curricular (NEC) que operará a partir de otoño de 2005, encuentran su fundamentación en los documentos de la UIA y particularmente en la Filosofía Educativa que propone el humanismo integral de inspiración cristiana. Como señala el Marco Pedagógico para la estructura curricular (2003), lo que se desea es contribuir a la formación integral de las personas.

El papel del profesor o profesora es acompañar, apoyar, estimular, evaluar y retroalimentar al alumno para que desarrolle distintos aprendizajes. Se sugiere que el profesor planee, defina objetivos, organice, coordine, evalúe y retroalimente cada una de las sesiones de las diferentes asignaturas para que los alumnos desarrollen un método para procesar la realidad y ejerciten las operaciones mentales y afectivas que los lleven a construir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y aprendan a valorar, decidir, y actuar responsablemente con los demás (Marco Pedagógico, 2003).

Pero llevar al aula los nuevos planes de estudio de la UIA Puebla requiere de los profesores y profesoras una formación específica (Mena, 2003) que pase por el conocimiento, reflexión y apropiación de los diversos elementos que componen la compleja estructura curricular basada en el logro de competencias genéricas y específicas del alumno-egresado, lo que éstas implican y su entramado con las Áreas – incluyendo la de Evaluación y Síntesis– y las Dimensiones. Lo que exige también que los profesores puedan acompañar el proceso de formación integral de sus alumnos y presentarse como mediadores en los diversos procesos de aprendizaje, debiendo hacer un seguimiento de cada alumno para corroborar sus avances en el desarrollo interior para generar competencias (externas).

El concepto de desarrollo integral o interior del alumno lleva consigo las ideas de proceso y de cambio, pero en sentido centrífugo, es decir, que algo que está dentro,

consciente e intencionalmente va aumentando, va creciendo, va cambiando, sale hacia fuera, hacia al exterior del alumno y se pone de manifiesto. Así, pues, el desarrollo integral o interior es el proceso o paso de un ser siendo-estando a otro, derivado de un continuo cambio mental-intelectual y/o moral-afectivo. El desarrollo ocurre de dentro hacia fuera pero no es un proceso que se produzca aislado y sin ninguna influencia del exterior.

El Marco Pedagógico (2003) reconoce la complejidad de la problemática para hacer operativa la nueva estructura como lo constata la siguiente cita: “El proceso ciertamente es complejo, sin embargo, necesitamos hacerlo operativo para que el profesor pueda ayudar al alumno a desarrollar distintas competencias (p.3). Para esto, como la noción de competencias lo indica, el alumno tiene que aprender conocimientos, desarrollar habilidades y aprender valores para reforzar actitudes y con ello, sus capacidades para aprender, resolver y decidir.

Las competencias se desarrollarán en la medida en que el alumno integre una formación especializada (en conocimientos, habilidades y actitudes) y otra general (desarrollo interno de las capacidades para aprender, resolver y decidir) que implican el entendimiento, la reflexión y la asunción de valores. En la universidad el alumno aprende una serie de conocimientos tales como conceptos, principios, leyes, teorías, técnicas y procedimientos que forman parte del acervo de una disciplina o profesión, genera habilidades intelectuales y emocionales que son las que pueden conducir a manejar con destreza los conocimientos y las emociones en los nuevos aprendizajes, la solución de problemas, y en la toma de decisiones auténticas con base en valores. A su vez, al mismo tiempo, desarrolla capacidades permanentes para enfrentar el aprendizaje de cosas desconocidas, la resolución de cualquier problema que se le presente y la toma de decisiones en medio de nuevas situaciones.

Es una realidad indiscutible, que con el paso del tiempo, al alumno se le olvidan muchos conocimientos, problemas que resolvió y situaciones que decidió, de manera que aquello que permanece en el alumno al olvidar conocimientos es el desarrollo interior, es decir, la capacidad para aprender, resolver y decidir, siendo más relevante el desarrollo de estas capacidades que aquello que aprende, resuelve y decide el alumno en un momento dado. Esto significa que al promover competencias, es decir, el conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y actitudes en la actividad educativa, al mismo tiempo se desarrollan capacidades generales del educando. Es así como la actividad educativa, en el marco de una profesión de un currículo basado en competencias, el trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes curriculares, va dejando una huella permanente en sus participantes: el desarrollo de su capacidad para aprender, resolver y decidir, en el fondo, el desarrollo de su potencial para juzgar y decidir. Educar, por lo tanto, tiene que ver con promover y lograr un desarrollo interno en los alumnos para que aprendan y decidan críticamente. Entonces, es necesario saber cómo se logra dicho desarrollo, cuáles son las operaciones mentales del alumno, el método que sigue internamente para aprender, resolver y decidir con el objeto de trabajarlos en el ámbito educativo.

La NEC también plantea diversas formas de acompañar los procesos educativos, más allá del aula, de la impartición de una asignatura, se plantean actividades de aprendizaje extra-aula, experiencias de contacto con la realidad, el acercamiento a la investigación, prácticas de campo, prácticas profesionales, etc. El reto educativo que este tipo de actividades reclama, es su relación con el desarrollo interior aludido, es decir, con el desarrollo intelectual y moral de los alumnos.

La complejidad de los procesos interiores para aprender, resolver y sobretodo para decidir no pueden plantearse y aclararse suficientemente en este documento, pero tienen relación con las dimensiones de la persona, los dinamismos o potencialidades humanas, la formación de la persona completa, la formación o desarrollo integral, la formación profesional y humana, las competencias y dimensiones curriculares, las habilidades intelectuales y emocionales...

II. LA PROBLEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación docente es uno de los problemas más importantes que enfrentan las universidades, puesto que la mayor parte de sus profesores no se han formado ni pedagógica ni didácticamente.

Para Zarzar (1988) la explosiva demanda para cursar estudios de nivel medio-superior y superior en nuestro país, a principios de la década de los setenta, originó que las instituciones universitarias entraran en un proceso de crecimiento acelerado. Como consecuencia, se aumentó número de profesores tanto de bachillerato como de licenciatura. “El reto consistió no sólo en tener un número suficiente de profesores, sino también, y sobre todo, en que éstos contaran con una sólida formación tanto disciplinaria como didáctico-pedagógica” (p.13).

A partir de entonces, es enorme el número de programas de formación de profesores y experiencias que se han generado dentro del sector universitario, teniendo cada uno de ellos sus características propias. Se ha observado una gran disparidad con relación a la fundamentación teórica del diseño de los programas de formación y en cuanto a sus orientaciones y resultados en el aula.

Algunos programas se han diseñado a partir de marcos teóricos estructurados, otros con base en diagnósticos institucionales, pero otros han surgido como respuestas inmediatas a necesidades urgentes y no tienen una orientación teórica y/o metodológica definida. “En algunos casos, todos y cada uno de los eventos académicos que integran el programa responden a la misma orientación teórica de fondo, mientras que en otros casos la actividad es instrumentada con la orientación que quiera darle el instructor responsable, siendo éstas a veces contradictorias entre sí” (Zarzar, 1988, p.14).

Por otro lado, los resultados alcanzados por estos programas también han sido de muy variados alcances y a diferentes niveles. Sin embargo, han sido poco

estudiados y evaluados sus efectos en el aprendizaje de los alumnos y en la práctica educativa.

Para Olmedo (1988) los informes –no evaluaciones– de la formación de profesores “son generalmente de dos tipos; cuantitativos u oficiales, que consisten en una serie de datos: cuántos cursos se impartieron, a cuántos maestros, cuánto dinero se gastó, etc.; casi siempre son más o menos abiertamente triunfalistas: se cumplieron las metas, se ha hecho un excelente trabajo; y cualitativos o técnicos, más referidos a sus intenciones, a sus enfoques teóricos, a sus características metodológicas o técnicas; aunque de otra manera, también suelen ser triunfalistas (y frecuentemente maniqueos): estamos en lo correcto, éste es el enfoque bueno o más actualizado, ya no cometemos los errores de antes o de otros” (p. 71).

Las tendencias que identifica Ángel Díaz Barriga (1988) en la formación de profesores en México son tres: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación.

A inicios de los años setenta, se empezaron a impartir, en México y EUA, cursos de didáctica general (y sistematización de la enseñanza) a los profesores universitarios bajo la idea de proporcionar diversas técnicas. Tales cursos atendieron a la parte instrumental del quehacer docente y redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental.

En el segundo momento se reemplazaron los cursos aislados por programas de especialización en docencia. Se consideró que el profesor no solo necesitaba del manejo de técnicas (de enseñanza, de objetivos, de evaluación) sino que tenía que tener elementos para comprender la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas.

Una tercera etapa, que inicia hacia 1975, y que a finales de la década se expandió, es la creación de programas de posgrado (maestrías en educación), como programas de formación de profesores que pretendían dar mayor coherencia a la formación pero que también respondieron a la necesidad de credencialismo. El profesor ya no sólo debía capacitarse en cuestiones pedagógico-didácticas sino además debería aprender a investigar. “La investigación educativa se convirtió en un mito y en una actividad relativamente tan enajenada como otras actividades que realiza el profesor” (Díaz Barriga, 1988, p.41).

Otra cuarta etapa, más reciente, que podemos agregar a las que identifica Díaz Barriga, consiste en la capacitación de profesores para el manejo tecnológico en el aula y a distancia.

Algunos de los retos que enfrentan los programas de formación de profesores son la reconstrucción de estos a través de la autocrítica y romper con una dinámica que muestra aspectos inerciales.

2.1 ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Revisemos brevemente algunos elementos teóricos sobre cuatro modelos de formación de profesores y sus problemáticas (Davini, 1997; Diker y Terigi, 1997; De Lella, 2000) :

- a) el modelo práctico-artesanal;
- b) el modelo academicista;
- c) el modelo técnico eficientista; y
- d) el modelo hermenéutico-reflexivo.

El modelo *práctico-artesanal* o enfoque *tradicional-oficio* concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y de su función de socialización. Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende como se aprende cualquier oficio: se aprende a ser profesor enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro profesor se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. Propone al profesor que imite “modelos”, que reproduzca, que transmita la “cultura”, el pensar, decir y hacer culturalmente aceptado.

El modelo *academicista* especifica que lo esencial de un profesor es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria– pasa a un segundo plano y suele considerarse poco científica, superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El profesor no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La eventual autonomía se ve como riesgosa, fuente de posibles sesgos. Ubica al profesor como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos o tecnológicos. Se considera que los contenidos son fundamentales, y sin contenidos relevantes, contenidos significativos, el aprendizaje deja de existir, se transforma en un remedo, en una farsa. Este modelo prioriza la formación disciplinaria de los profesores.

El *tecnicista eficientista* o concepción *tecnológica* tiende a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por

expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El profesor no necesita, desde esta perspectiva, dominar tanto la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo. Se trata del profesor de la racionalidad técnica, que planifica los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y utiliza los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. La formación se centra en la preparación técnica y en manejo de los nuevos recursos de enseñanza.

El modelo *hermenéutico-reflexivo* o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico– y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El profesor debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pretextos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.

Estos modelos, como muchos otros en la actualidad, están centrados en el profesor, la enseñanza y los medios para enseñar como programas, libros, materiales, computadoras, etc., más que en alumno: su formación, desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, están surgiendo modelos que centran la atención en el aprendizaje. La dificultad de los modelos vigentes y los emergentes es la relegación y/o ambigüedad sobre cómo aprenden los alumnos y los profesores.

Finalmente, algunas otras de las controversias actuales sobre la docencia y que tienen implicaciones también para la formación de profesores, estarían dadas por la multidimensionalidad de la docencia y la sobredeterminación de cuestiones que rebasan lo personal o educativo y que más bien corresponden a lo político, económico y administrativo, así como por la falta de consenso en las metodologías e instrumentos para formular propuestas de “formación de profesores”, lo cual implica diferencias importantes tanto teóricas como epistemológicas y axiológicas (Rueda y Díaz-Barriga, 2002).

2. 2 DÓNDE Y BAJO QUÉ CONDICIONES APRENDEN LOS PROFESORES

El programa para la formación de profesores tendría que tener en cuenta dónde, cuándo, bajo qué condiciones y cómo aprenden los profesores, qué influye para que pongan en práctica lo aprendido y vayan creciendo en cuanto a ser más capaces de contribuir al desarrollo interior de sus alumnos.

Un evento de formación se diseña y se imparte para que los profesores participantes logren determinados aprendizajes. Normalmente los aprendizajes que se pretende logren los profesores son múltiples y complejos: conocimiento de conceptos y teorías, manejo de metodología y técnicas, asunción de valores y cambio de actitudes, toma de conciencia, etc.

Además de que el logro y la evaluación de estos aprendizajes no es nada sencillo, debemos reconocer que no se ha trabajado cómo procesan interiormente los profesores todo esto.

Una de las condiciones para que el profesor aprenda es que tenga disposición para aprender. Los profesores no deben ser obligados a formarse sino deben estar convencidos por sí mismos de la necesidad de hacerlo.

Diferentes investigadores (Latapí, 2002 y Torres, 1996) coinciden en lo siguiente:

- Los profesores aprenden principalmente en su práctica diaria y en la interacción con otros profesores. Los profesores tienen la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica e implementar mejoras en los procesos de aprendizaje de sus alumnos al percibir ciertas necesidades o porque se dan cuenta que sus alumnos no comprendieron diferentes temáticas y contenidos. Los profesores “se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones sobre la labor docente” (Rockwell, 1987, p.17).
- Los profesores aportan también si discuten experiencias significativas con profesores que las han realizado.
- Cuando se evalúa formativamente (no fiscalizadamente) se genera un ambiente de aprendizaje propicio para aprender. La evaluación puede provenir de un tutor respecto al profesor o de un grupo de colegas, o de un programa de micro-enseñanza al que el profesor se inscribe (la videograbación de la clase comentada después por un asesor o por otros profesores es un buen medio para generar la reflexión del profesor).
- Los profesores aprenden más cuando se inscriben libremente a un programa o comunidad, es decir en un grupo de colegas que se reúnan en torno a valores comunes.

Estos planteamientos demandan claridad operativa sobre lo que los profesores han de hacer para mejorar la formación integral de sus alumnos, lo que implica clarificar el significado operativo de “formación integral”. El reto de la educación jesuita hoy es la aplicación e investigación de “interpretaciones operativas” de la pedagogía ignaciana, pues se ha de enriquecer con aplicaciones concretas y específicas. Se abre la puerta, por tanto, a la creación de propuestas innovadoras inspiradas en esta pedagogía (Gil, 1999).

2.3. LO QUE APRENDEN LOS PROFESORES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Diferentes autores (Morales, 1980; Hirsch, 1983; Chehaybar, 1997; Esquivel y Chehaybar, 1988; Weiss y cols., 1990) han realizado diversas investigaciones sobre los Programas de Formación de Profesores (PFP). Ramírez (1999), Ducoing y cols. (1993), Chehaibar (1990), Weimer (1990), Eble y McKeachie (1985), Blackburn y cols. (1980) y Levinson-Rose y Menges (1981) han analizado los resultados de los programas de formación de profesores universitarios y han encontrado que tienen impacto moderado en los participantes, más en el ámbito teórico-conceptual que en la práctica educativa, tales como mayor concientización y conceptualización con respecto a sus ideas de enseñanza y la manera de llevarla a cabo, mayor conocimiento sobre procedimientos de enseñanza alternativos, mayor motivación para ser mejores profesores; mejores percepciones sobre los programas de formación, y mejora en sus habilidades para diseñar programas. Sin embargo, los profesores no traducen, adecuan, transfieren o aplican las propuestas de los programas de formación en prácticas de enseñanza o educativas más concretas que incidan en el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, exceptuando el trabajo de Martínez (1991), no se encuentran, al igual que en el caso de otros países, reportes de estudios publicados que aborden el problema del impacto de los programas de formación de profesores de carácter pedagógico-didáctico en las prácticas de enseñanza de los profesores mexicanos, que hubiesen utilizado datos empíricos distintos a los proporcionados por los propios participantes y/o los administradores de los programas.

Normalmente al finalizar un evento formativo para los profesores, se aplica a los participantes un cuestionario que no es más que una encuesta de opinión, o bien se desarrolla una sesión grupal en la que cada participante dice cómo se sintió y qué opina de los temas tratados, la metodología, los materiales, la conducción del grupo, la organización, el formador, etc. Si bien es cierto la opinión de quienes participaron en un evento tiene gran importancia, no es suficiente para evaluarlo y para saber el efecto futuro que tiene en el desarrollo de los alumnos.

Al respecto, Ramírez (1999) comenta que a pesar de los recursos humanos y financieros invertidos en los PFP y de que la mayoría de estos programas incluyen entre sus objetivos principales el de ayudar a los profesores universitarios para que mejoren sus habilidades docentes, existen pocos estudios empíricos a escala internacional que documenten su impacto en las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Dice que no se detecta en el contexto internacional, ni en el nivel nacional, suficiente información que permita conocer, de qué manera y en qué grado los programas de formación han incidido en el desempeño docente de los profesores egresados.

Quizás hay que considerar, por un lado, que los cambios en las prácticas de enseñanza son usualmente lentos, graduales y difíciles (Guskey, 1986) y por otro, que

el principal problema al que hay que enfrentarse no es en términos de mejorar la enseñanza o de cambiar la forma de enseñar, sino de provocar, facilitar y lograr que los alumnos aprendan (Rué, 2000) y con ello se desarrollen interiormente, crezcan.

Por otro lado, también hay que plantear la insatisfacción general de los profesores con relación a la formación que se ofrece, como lo muestra un estudio llevado a cabo en México que encontró que un 50% de los profesores que recibieron dicha formación la consideraron de escaso valor formativo para su preparación (Martín, 1999).

En el caso de la educación jesuita, David Fernández Dávalos (2001) también cuestiona y se cuestiona por las razones que nos han hecho difícil la operativización del pensamiento jesuita, la realización concreta de los ideales planteados en los diversos documentos de la institución. ¿Será todo lo anterior causado por la ausencia de un desarrollo interior de los profesores y por una falta de estímulo institucional a la innovación del aprendizaje?

Es necesario reconocer que la formación de profesores ha sido en la región propia y en el país, sin embargo, tampoco tenemos evidencias empíricas documentadas sobre qué efectos han tenido diversos programas en la formación integral de los alumnos y en su aprendizaje. Es necesario analizar críticamente qué tipo de formación se ha promovido entre los profesores participantes en los programas. Habría que preguntarse ¿la formación de profesores ha logrado intencionalmente cambios en los alumnos y en su formación?, ¿qué tanto y en qué aspectos?, ¿en qué son diferentes los profesores de la UIA Puebla con respecto a los profesores de las otras universidades?

Un problema de fondo en la formación de alumnos y profesores es que se da por supuesto que toda enseñanza lleva a un proceso de aprendizaje del “alumno”, sin embargo, esto puede ser ampliamente cuestionado y debatido pues en muchas ocasiones, no obstante que el profesor lleve a cabo un “adecuado” desempeño docente, el alumno no aprende y paradójicamente, con relativa frecuencia, el alumno aprende aún cuando la enseñanza del profesor o la profesora haya sido insuficiente o inadecuada.

En síntesis, los Centros y Departamentos de la UIA Puebla, dedicamos importantes recursos y lo mejor de nuestros esfuerzos a actividades cuyos efectos deberíamos estar inevitablemente interesados en conocer y mejorar.

2.4 LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA EN LA UIA PUEBLA

En el siguiente cuadro se resume la problemática planteada por profesores de Centros y Departamentos que han estado involucrados en la formación de profesores en la UIA Puebla. El resumen se elaboró a partir de un cuestionario abierto que se les pidió responder en el segundo semestre de 2002, en una reunión de formadores de formadores. La problemática reflejada en el cuadro, requiere de análisis, reflexión y

atención por parte de diferentes instancias de la universidad, pues no está al alcance del Centro de Procesos Educativos (CPE) resolverla en su totalidad.

**PROBLEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y
DESARROLLO DE PROFESORES DE LA UIA PUEBLA**

<i>Selección-contratación de profesores</i>	<i>Formación de profesores</i>	<i>Desarrollo de Profesores</i>
<ul style="list-style-type: none"> . Criterios diversos . Amiguismo . Azarosa . Inseguridad laboral de los profesores de asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> . Falta difusión . Perfiles diversos . Diversos estilos docentes o didácticos . Diversos significados de calidad educativa o formación integral en directores, formadores y coordinadores . Metodologías diversas . Diferentes teorías . Ausencia de reconocimiento a formadores . Proporción Asignatura/tiempo . Actitudes diversas . Diversos modelos de formación en Centros y Departamentos . <i>Currícula</i> diversificados . Énfasis tecnológico excluyente . Énfasis humanista excluyente . Falta de \$. Consistencia en el tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> . Falta de seguimiento, acompañamiento . Falta evaluación de la docencia . Ausencia de estímulos . No definitividad, inestabilidad . Poca retroalimentación sobre la práctica . Ausencia de evaluación de egresados . Falta de coordinación . Dificultad para el trabajo de las academias . Reglamentos ausentes o inadecuados . Desarticulación Centros-Departamentos. . ¿Carrera académica? . Un solo enfoque docente en la práctica. . Los profesores no se transforman, no crecen. . Desintegración humanismo-profesión.

III. EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE PROFESORES (PIFDP)

La formación integral y la didáctico-pedagógica de los profesores es imprescindible para lograr la transformación de la labor docente, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento de lo que ocurre en la realidad y el esclarecimiento de sus finalidades implícitas y explícitas.

Para que el profesor mejore su práctica educativa se necesita que se desarrolle interiormente, que se pregunte qué implicaciones tiene la Filosofía Educativa en sí mismo y en la formación de los alumnos, qué es aprender y cómo aprenden sus alumnos y que explicita y analice sus prácticas y finalidades para lograr el aprendizaje a la luz del Modelo Educativo de la UIA. Es importante que el profesor tenga la actitud y sea capaz de analizar, cuestionar y reflexionar por qué enseña de la manera como lo hace, para qué lo hace, para quién lo hace, qué repercusiones tiene en la formación integral del alumno y cómo puede incidir mejor en el aprendizaje y formación de sus alumnos.

Asumiendo la complejidad de las tareas anteriormente descritas se presenta el programa a fin de que sea enriquecido por los propios empeños de los profesores.

Se entiende que los profesores no son simplemente destinatarios del Ideario, la Filosofía Educativa, la Pedagogía Ignaciana o el Marco Pedagógico para los nuevos planes de estudio sino sujetos que pueden aportar significado, saberes, experiencias e innovaciones al desarrollo de sus alumnos en su diario quehacer.

Es necesario reconocer que la docencia es un acto humanizador creativo y crítico, que los profesores tienen un gran potencial para aportar e innovar el aprendizaje y la enseñanza y que son sujetos también a humanizarse. Pero cambia muy poco la educación si no cambian el modo de juzgar y los valores de los profesores. La práctica educativa es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación y desarrollo del profesor. Es clave para mejorar, reflexionar sobre lo que se hace y se puede hacer, sobre los propios modos de aprender y enseñar. Como dice López (2001) “la mayoría de los elementos de la docencia no pueden ser enseñados. Son ingredientes que están implícitos en nuestra propia humanidad y que deben ser descubiertos y potenciados desde lo más profundo de esta estructura de nuestra búsqueda humana, para ser identificados, desarrollados, y posteriormente aplicados”.

El Programa pretende que los profesores sean los principales actores de los talleres de formación. No se trataría de repetir el Marco Pedagógico de los nuevos planes de estudio sino lograr que los propios profesores le den significado y vayan proponiendo cómo mejorar lo que hacen en pos del desarrollo interior de sus alumnos. Para ello es necesario que se den cuenta de cuáles son sus principales áreas de mejora educativa y estén dispuestos a aportar mejoras a las mismas, por medio de su reflexión, empeño y compromiso.

La formación como profesor es prioritaria para quienes realicen tareas de enseñanza. El plazo que se otorgue para esta formación, se especificará en las Políticas de Formación de Profesores.

3.1 DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN COMO PROFESOR

La formación como profesor tiene que ver básicamente con tres dimensiones: la formación para ser Ibero, la formación para ser docente y la formación para ser profesional.

a) "Ser Ibero"

Esta dimensión busca que los profesores y el personal administrativo asuman su aceptación de colaborar en el desarrollo integral de nuestros alumnos desde la inspiración cristiano-ignaciana que fundamenta el Modelo Educativo de la UIA. Consiste en formarse para contribuir, desde el propio quehacer, a un desarrollo integral intelectual-moral para decidir con autenticidad.

Esta dimensión se desarrollará en el eje pedagógico-didáctico.

b) "Ser docente"

Esta dimensión corresponde a los ejes pedagógico-didáctico y de mejoramiento de la práctica educativa y a través de los mismos se pretende que el profesor se forme y desarrolle para que promueva, estimule y evalúe el desarrollo integral o interior de sus alumnos, es decir, sus capacidades para aprender, resolver y decidir.

c) "Ser profesional"

Esta dimensión capacita al profesor para enfatizar la formación profesional de sus alumnos, para desarrollarles sus capacidades para aprender y resolver; su potencial para establecer juicios fácticos. Se desarrolla en los ejes pedagógico-didáctico y de mejoramiento de la práctica educativa

3.2 PROPÓSITOS FORMATIVOS DEL PROGRAMA

El programa se estructura a partir de dos ejes de formación:

Eje pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades intelectuales y emocionales en los profesores para enseñar y desarrollar el interior de los alumnos considerando la Filosofía Educativa y los otros documentos básicos de la institución.

Eje de mejoramiento de la práctica educativa que pretende analizar, reflexionar, criticar y mejorar el desarrollo de los alumnos, en el propio quehacer docente, por medio de proyectos de innovación.

Propósitos del Programa

Los propósitos del Programa Institucional de Formación y Desarrollo de Profesores (PIFDP) son los siguientes:

a) Lograr que los profesores de tiempo y asignatura de la UIA Puebla resignifiquen la formación integral, profesional-humana que proponen los documentos de la UIA, es decir, el desarrollo intelectual-moral de sus alumnos y su capacitación para el desempeño social y profesional.

b) Desarrollar a los profesores pedagógica y didácticamente en torno a la formación integral y los planteamientos de la NEC (desarrollo de competencias genéricas y específicas del alumno-egresado) de acuerdo al juicio del profesor, en su propio contexto y situación. Se trata de desarrollarlos para que ellos mismos puedan dar seguimiento y retroalimentación a los resultados de sus empeños.

c) Innovar la formación integral de los alumnos y mejorar las prácticas educativas reales de los profesores a través de sus proyectos de innovación, con lo cual se irán desarrollando como profesores de la UIA.

d) Formar a los formadores de profesores a través de un Programa de formación.

3.3 FASES DEL PROGRAMA

El Programa se desarrollará en dos fases: Formación y Desarrollo de profesores. La formación se operará a través de talleres básicos y talleres optativos. El desarrollo de profesores por medio de proyectos de innovación. El desarrollo de profesores se entiende como una actividad que persigue ir mejorando el desarrollo integral de nuestros alumnos por medio de los proyectos de innovación.

Se entiende que el taller educativo no es ni puede ser un espacio para el “hacer (práctico o teórico práctico)” o una simple técnica, pues el taller lleva implícita una concepción de la educación y del ser humano que se educa, el taller, por tanto incluye una postura del ser humano que quiere la UIA que se forme.

El taller educativo, se concibe entonces como un espacio formativo en donde el profesor se desarrolla interiormente, aprende a aprender, resolver y a decidir para promover la formación integral de sus alumnos.

Al acumular los profesores 120 horas de trabajo en diferentes talleres y proyectos de innovación, se acreditará un Diplomado en Procesos de Aprendizaje por el Centro de Desarrollo Educativo. Posteriormente se diseñará e implementará una Maestría.

a) Talleres básicos. Estos talleres darán a los profesores elementos para estimular la formación integral de sus alumnos. Estos talleres serán diseñados, organizados, impartidos, evaluados y acreditados por el Centro de Desarrollo Educativo.

b) Talleres optativos. Se ofrecerán un conjunto de talleres optativos (que también pueden tener la modalidad de seminarios o cursos) para innovar el quehacer educativo en el aula.

Los talleres optativos se diseñarán, organizarán, impartirán, evaluarán y acreditarán por diferentes instancias de la Universidad (Centros y Departamentos).

c) Proyectos de Innovación del Desarrollo Integral. En esta fase los profesores diseñarán y presentarán proyectos de innovación para el desarrollo interior de sus alumnos, los cuáles serán evaluados y retroalimentados para su implementación en el transcurso de, al menos, un período académico. Los profesores reportarán los resultados obtenidos y se premiarán los mejores trabajos. Los proyectos serán retroalimentados, evaluados y acreditados por el Centro de Desarrollo Educativo.

3.4 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Se evaluará fundamentalmente el impacto del Programa en el desarrollo interior de los alumnos.

Se tiene previsto establecer un plan de evaluación permanente de este Programa. La evaluación será tanto cualitativa como cuantitativa. Para la misma se utilizarán diversos instrumentos tales como: productos de aprendizaje de los alumnos, instrucciones de los maestros en las tareas de los alumnos, proyectos de innovación, reportes de los proyectos de innovación, entrevistas, cuestionarios con preguntas abiertas, instrumentos con frases incompletas, escalas tipo Lickert, etc.

En el plan de evaluación del Programa Institucional de Formación y Desarrollo de profesores se especificarán los criterios e indicadores de evaluación del Programa, del desarrollo integral de los alumnos, y de la formación tanto de los formadores de profesores como de los profesores.

3.5 LOS TALLERES

El conjunto de talleres para profesores de Centros y Departamentos que se proponen son los siguientes:

a) Los Talleres Básicos

Taller I

La formación integral, las competencias y los dinamismos

Propósito formativo: Esclarecer la relación entre el desarrollo integral de los alumnos, las competencias que plantea la Nueva Estructura Curricular y los dinamismos.

Estrategia de formación: Problematizar el significado del desarrollo integral o interior del alumno y las competencias. Los profesores sugerirán las actividades y formas para ir haciendo operativo dicho desarrollo integral.

Acreditación: Los profesores entregarán por escrito una reflexión sobre el desarrollo interior y las competencias en la práctica educativa.

Taller II
Aspectos metodológicos básicos
para el desarrollo interior
(aprender a aprender y aprender a resolver)

Propósito formativo: Que los profesores analicen y reflexionen sobre los aspectos metodológicos del desarrollo interior para promoverlos en sus alumnos al impartir las asignaturas.

Estrategia de formación: Se diseñarán actividades para que los profesores desarrollen su propia creatividad y criticidad para lograr aprendizajes en los alumnos.

Acreditación: Los participantes elaborarán y entregarán una propuesta creativa para desarrollar integralmente a sus alumnos en alguno de sus cursos.

Taller III
Planeación y evaluación del desarrollo integral

Propósito formativo: La planeación de las actividades de aprendizaje y del curso, son de las tareas más importantes del profesor, ya que le permiten organizar la asignatura y prever los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollarlos y evaluarlos. Se pretende que el profesor planee y organice el proceso educativo y cree las condiciones para promover y provocar el aprendizaje para que el alumno participe activa y conscientemente en su desarrollo integral, profesional-humano.

Estrategia de formación: Colectivamente se aportarán propuestas para diseñar y evaluar aprendizajes, las mismas serán analizadas y criticadas por los participantes.

Acreditación: Fundamentar y presentar la planeación e instrumentos de evaluación de dos actividades de aprendizaje.

Taller IV
El desarrollo integral de los alumnos
en la práctica educativa real

Propósito formativo: Reflexionar y mejorar las prácticas educativas reales.

Estrategia de formación: Tomando en cuenta las asignaturas que imparten los profesores se organizarían ya sea actividades para que dramatizen una clase u observaciones a la práctica educativa real de algunos profesores participantes. Al final de las mismas, se analizaría y reflexionaría con ellos lo ocurrido y, en caso necesario, formular propuestas sobre cómo contribuir al desarrollo de los alumnos.

Acreditación: Cada participante entregará por escrito los instrumentos de evaluación utilizados en dos actividades de aprendizaje, los resultados en el desarrollo integral o interior de algunos de sus alumnos al realizar estas actividades y algunas conclusiones que se deriven de su reflexión en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

b) Los Talleres Optativos

Se diseñarán diversos talleres optativos.

Taller V
Diseño de Proyectos de Innovación
del Desarrollo Integral

Propósito formativo: Potenciar y desarrollar la propia docencia.

Estrategia formativa: Los profesores elaborarán propuestas de innovación del aprendizaje de sus alumnos que implementarán, darán seguimiento y reportarán.

Acreditación: Cada participante entregará por escrito un proyecto de innovación del desarrollo integral de los alumnos y el reporte correspondiente después de su implementación durante, al menos, un período académico.

Este taller será diseñado, organizado, impartido, evaluado y acreditado por el Centro de Desarrollo Educativo.

Además de este taller, dependiendo de las necesidades de los profesores, se implementarán diversos talleres (en otros Centros y Departamentos), tales como:

- Desarrollo de la creatividad
- Desarrollo de la criticidad
- Aprendizaje en equipo
- Evaluación del desarrollo integral
- Aprender a decidir con base en valores
- Innovación tecnológica para el desarrollo integral
- Desarrollo integral y tecnología educativa
- Lectura crítica
- Escritura crítica
- Desarrollo de la inteligencia emocional
- Comunicación eficaz
- El liderazgo y su desarrollo
- Investigación-acción en la docencia
- Formación de investigadores
- Desarrollo de las inteligencias

Duración de los talleres

Cada taller tendrá una duración mínima de 10 horas presenciales y serán consecutivos los cuatro primeros, es decir, no se puede inscribir el siguiente sin haber acreditado el anterior. Después del cuarto taller, los demás serán optativos. Al acumular 120 horas de trabajo presencial se acreditarían como un Diplomado.

Inscripción a los talleres

La inscripción a los talleres básicos se realizará en el Centro de Procesos Educativos. Se llenará una ficha de inscripción por cada participante. Los talleres no tendrán costo pero si el profesor se inscribe y no asiste, deberá pagar el taller.

Los profesores inscritos se comprometerán a asistir a los cuatro talleres básicos. La inscripción se realizará a más tardar una semana antes de la fecha de inicio del taller correspondiente.

3.6 LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL

Para elaborar proyectos de Innovación del Desarrollo Integral, los interesados deberán asistir al taller V.

Los proyectos de innovación que presentarán las profesoras y profesores tendrán los siguientes propósitos:

- a)** Contribuir a resolver problemas específicos derivados de la formación integral o del aprendizaje de sus alumnos y alumnas.
- b)** Propiciar que reflexionen y sistematicen sus experiencias docentes, de manera que puedan identificar sus aciertos y limitaciones para mejorar su desempeño en el desarrollo interior de sus alumnos.
- c)** Proponer innovaciones para mejorar la formación integral o el aprendizaje de los alumnos.

Características de los Proyectos de Innovación del Desarrollo Integral

Los proyectos que se elaborarán serán sobre el desarrollo integral o interior de los alumnos y alumnas en situaciones concretas de aprendizaje-enseñanza, que permitan explorar propuestas de innovación que sean evaluables.

Se espera que los proyectos sean consecuencias de la reflexión suscitada durante los talleres y que tome en cuenta la situación que se vive por los alumnos y alumnas y que pueda ser realizado en el transcurso de, al menos, un periodo académico. Los proyectos serán evaluados y retroalimentados para su implementación en el transcurso de un período académico. Los profesores reportarán los resultados obtenidos y se premiarán los mejores trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, G. (1996) El currículo y la inspiración cristiana en el México de Hoy, *Magistralis* No.10, Julio-diciembre, México: UIA GC.
- AUSJAL (1995) *Desafíos de América Latina y Propuestas Educativas Ausjal*, México: SEUIA-ITESO
- Bazdresch, J. E. (1988) *¿Cómo hacer operativa la formación humanista de la universidad?* Cuadernos de Reflexión Universitaria, 14, Centro de Integración Universitaria. México: UIA
- Bazdresch, J.; Ceballos, J.; Villegas, P.; Patiño, H.; Méndez, L. (1994) *¿Cómo, por qué, para qué opera el pensamiento filosófico en el universitario de la UIA?*. Centro de Integración Universitaria, Dirección de Investigación y Posgrado. México: UIA
- Características de la educación de la Compañía de Jesús* (2001) Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús. Pedagogía Ignaciana No. 1. México: ITESO
- Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* (1996) Consejo Internacional de la Educación S.J. Pedagogía Ignaciana No. 2. México: ITESO
- Consejo de Educación Jesuita (1994) *Una propuesta pedagógica para formar hombres y mujeres integralmente 'para los demás'* (versión simplificada). Mimeo. Caracas: CERPE
- Bazdresch, J. E. (1988) *¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la Universidad?* México: UIA
- Bransford, (1999) *¿Cómo aprende la gente?*. Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (National Research Council)
- Chehaybar, E. (1997) *Estudio comparativo de la formación docente en México*. Mimeo. México: CISE-UNAM.
- Chehaibar, L. (1990) *Propuesta metodológica de la situación académica*

universitaria para la formación docente. Perspectivas docentes
No. 3. México: UJA Tabasco

- Davini, M. C. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- De Lella, C. (2000) *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Perú: OEA.
- Delgado, A. (1995) *Docencia para una educación humanista. Un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje*. Centro de Didáctica. México: UIA
- Delegados de Educación de América Latina. (1994). *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana*. XIV Reunión Regional, mayo 1991. Mimeo: Ecuador.
- Dhotel, J. C. (1991) *La espiritualidad ignaciana. Claves de referencia*. Santander: Sal Terrae
- Díaz Barriga, A. (1988) Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987). En C. Zarzar Charur (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias* México: Patria.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Documentos Rectores (2002) Torreón: UIA Torreón.

- Ducoing, P.; Pasillas, M.; Serrano, J. y cols. (1993) *Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados del conocimiento*. Cuaderno No. 4, 21/4, México: Congreso Nacional de Investigación educativa.
- Eble, K.E. y McKeachie (1985) *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Escandón, C. (1997) La espiritualidad ignaciana y el Modelo Educativo de la Compañía de Jesús, en Vásquez, A. (coord.) *Reflexiones a diez años de las Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Pedagogía Ignaciana No. 4. Pp.201-214. México: ITESO
- Escandón, C. (1998) Las características tradicionales de la educación Ignaciana. En Vásquez, A. (Coord.) *Reflexiones para un Modelo Educativo universitario ignaciano*. Pedagogía Ignaciana No. 5. México: ITESO
- Esquivel, E. y Chehaibar, L. (1988) *Utopía y realidad de una propuesta de formación de profesores. Una experiencia de especialización para la docencia*. Cuadernos CESU No. 4, pp.49-58. México: CESU
- Fernández, D. (2001) Presentación. En *La Universidad de la compañía*

de Jesús a la luz del carisma ignaciano. México: SEUIAITESO

Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. México: Paidós

Filosofía Educativa (1991) Universidad Iberoamericana. México: UIA

Filosofía social. Una propuesta educativa (1995) Cuadernos de Reflexión universitaria. Centro de Integración Universitaria. PROUNIVAC y CECUSAC. Serie Adjunta 3. México: UIA

Gil, E. (Ed.) (1999) *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid

Gimeno, J. y Pérez, Á. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata

Guskey, T.R. (1986) Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15, 5, pp. 5-12.

Hirsch, A. A. (1983) Panorama de la formación de profesores universitarios en México. *Revista de la Educación Superior*, XII, 46, pp.16-44.

Klein, L. F. (2002) *Actualidad de la pedagogía jesuita.* (Traducción de Juan Carlos Solís). Colección Pedagogía Ignaciana No. 6. México: ITESO

Kolvenbach, P. H. (1991) *Carta a las personas relacionadas con la compañía de Jesús,* México: Comunidad Jesuita de León.

Kolvenbach, P. H. (1990) *Una llamada de reflexión y a la acción. Retos Educativos de Hoy: El Padre Peter-Hans Kolvenbach en México.* Cuadernos del Sistema UIA. México: UIA

La Universidad de la compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano (2001) México: SEUIA-ITESO.

Latapí, P. (2002) *¿Cómo aprenden los profesores?* Foro sobre Formación del Profesor. Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente, A.C. 8 de nov. México: Mimeo

Levinson-Rose, J. y Menges, R.J. (1981) Improving college teaching: A critical review of research. *Review of Educational Research*, 51, 3, pp.403-434.

López, M. (2001) *Mi rival es mi propio corazón. Educación personalizante*

y TRANS-formación docente: hacia una visión integral del proceso educativo. Lupus Magíster. México: UIA

López, M. (2002) *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas

Marco Pedagógico para la Estructura Curricular (2003) Comisión de Homólogos de Revisión Curricular del SEUIA-ITESO. México: UIA

Martín, F. (1999) *La didáctica ante el tercer milenio*. España: Síntesis

Martínez, F. (1991) *Assesing the impact of a faculty development program on teaching quality in a Mexican university*, ponencia en AERA 1991, Annual Forum. México: Mimeo

Mena, M. E. (2003) El papel del docente en la Universidad Iberoamericana Puebla. Una visión retrospectiva y prospectiva, *Atajo*, No. 16, Abril-Mayo. pp.35-37. México: UIA Puebla

Meneses, E. (2000) *Manual didáctico del docente universitario*. México: UIA
Menges, R.J. (1981) Teaching improvement strategies: How effective are they? *Current Issues in Higer Education*, 1,1, pp.25-31.

Morales, S. (1980) *Diagnóstico sobre los centros de formación de profesores y su influencia a corto y largo plazo*, ponencia presentada en el Simposio Alternativas Universitarias, México, UAM-Azcapotzalco

Olmedo, J. (1988) La evaluación de la formación de profesores. En C. Zarzar Charur (comp.). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Patria

Ramírez, R. J. (1999) Los programas de formación docente de profesores universitarios: resultados y limitantes, *Perfiles educativos*, 85-86.

Robredo, J. M. (1997) Perfil del profesor de la Universidad Iberoamericana, *Magistralis*, No. 12, Enero-Junio. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. Puebla: UIA

Rockwell, E. (1987) *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México: DIE CINVESTAV/IPN.

Rodríguez, L. (2003) Algunas reflexiones en torno al humanismo integral de inspiración cristiana, *Atajo*, No. 16, Abril-Mayo. UIA Puebla, pp.21-23.

Rué Domingo, J. (2000) *Aprendizaje Activo. Alternativas a la lección*

magistral. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Rued, M. y Díaz, F. (2002) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós
- Rueda, M.; Díaz, F.; Díaz, M. y Díaz, A. (2001) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Serie Ensayo 71. México: Cultura Universitaria
- Rugarcía, A. (2001) *Programa de formación y desarrollo de profesores de la UIA-Puebla: una propuesta esperanzadora*.. Universidad Iberoamericana Puebla. México: Mimeo
- Rugarcía, A. (2001) *Principios Metodológicos para educar*.. Universidad Iberoamericana Puebla. México: Mimeo
- Vásquez, A. (Coord.). (1997) *Reflexiones a diez años... de las características de la Compañía de Jesús*. Colección Pedagogía Ignaciana No. 4. Méxco: ITESO.
- Vásquez, A. (Coord.) (1998) *Reflexiones para un Modelo Educativo universitario ignaciano*, Pedagogía Ignaciana No. 5. México: ITESO
- Velasco, C. (2003) *Evaluar, decidir, celebrar*. En *NOTIUIA*, Órgano Informativo de la UIA Puebla. Edición Especial Veinte Aniversario.
- Vergara, J. (1993) *¿Cómo entender aquí y ahora la Universidad de Inspiración Cristiana?*, Cuadernos de Reflexión Universitaria No. 3. México: UIA
- Vergara, J. (1994) *¿Formación de académicos en la inspiración cristiana?*, *Magistralis*, No. 6, Enero-Junio, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Weimer, M. (1990) *Improving college teaching: strategies for developing instructional effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiss, E.; Ibarrola, M. y Márquez, M. (1990) *Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados*. Programa especializado en formación docente para el sector tecnológico, documento de circulación interna. México: DIE-CINVESTAV-IPN
- Zarzar, C. (comp.) (1988) *Formación de profesores universitarios*. Análisis y evaluación de experiencias. México: Patria.