UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ÁREA ACADÉMICA 1.
Política educativa, procesos institucionales y gestión.

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA.

PLAN DE ESTUDIOS 1990

CAMPO: CURRÍCULO

OPCIÓN

Campo Curriculum:

Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad

PROMOCIÓN 2018-2019

TURNO MATUTINO

Responsable:
José Antonio Serrano Castañeda

Profesores participantes
Juan Mario Ramos Morales
Alma Dea Cerdá Michel
Lorena del Socorro Chavira Álvarez
Jesús Carlos González Melchor

Marzo 2018

Campo Curriculum:
Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad

I.- Introducción

La presente propuesta de campo capitaliza la experiencia práctica tanto de los vínculos mantenidos con la DGESPE como en la concreción del Diplomado "Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior". Estos espacios nos permiten concretar la formación de los futuros pedagogos en espacios y actividades de práctica profesional. En el primero, la realización de tareas *in situ* en la DGESPE al efectuar actividades de práctica profesional en esta dependencia. Otro espacio posible es la incorporación de los estudiantes al Programa Entre pares, que incluye la formación en habilidades para tutorar a los alumnos de primer ingreso. Otra puede ser la de participar como observadores en la documentación de la experiencia de los tutores que participan en la alfabetización académica de alumnos que ingresarán a la UPN en 2018-2.

Nos inscribimos en el campo del currículo al retomar dos preocupaciones centrales. Por un lado, la noción de acompañamiento, como una modalidad derivada de las deliberaciones sobre la reflexión en la docencia que considera a los sujetos de la educación desde un punto de vista humanista. Por otro, la noción de prácticas de formación que se vinculan a la intersección entre los diálogos de la narratividad en educación con la noción de experiencia biográfica.

El campo, *Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad*, retoma asume vertebralmente la tendencia en el campo de la pedagogía denominada *Reflexión en educación*, que ha alimentado en sus deliberaciones a la teoría educativa, al curriculum, a la investigación educativa, así como a la formación de docentes. La reflexión en educación como tendencia educativa tiene sus bases en

el movimiento que impulsó John Dewey en su intento de hacer de la escuela un espacio de concreción de la democracia en el mundo occidental.

La idea de reflexión en educación se encuentra en diversas ramificaciones de las deliberaciones pedagógicas, tratamos en el campo de atender las particularidades de ellas en su conjunto: *zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial, mecanismos de influencia educativa, mediación, andamiaje, participación guiada, reconstruccionismo colaborativo, comunidades de aprendizaje o comunidades dialógicas.*

Concretamos la noción de reflexión en educación con la asunción de la noción de comunidades de aprendizaje. Wenger (2001) plantea a las comunidades de práctica como contextos vivientes que favorecen el desarrollo de competencias y compromisos de la identidad de participación para explorar nuevas visiones sobre la empresa educativa en conjunto.

La inclusión de las temáticas *prácticas de formación* (investigación narrativa y autobiográfica, análisis en el discurso de la teoría educativa) es una vía de acceso a los testimonios, los relatos de vida. El acercamiento a los protagonistas por esta vía no otorga, ni pretende hacerlo, una verdad, o la verdad última; antes bien, pretende acercar (al investigador y a aquellos implicados en la práctica que nos compete) a las estrategias usadas por los sujetos para comprender y autorrepresentar-se las acciones en que están inmersos, que dan forma a su quehacer, y a su vez, dan forma y dirección a las instituciones en las que se despliega la tarea de educar. Asimismo, el saber académico ha elaborado argumentos sobre la trayectoria de los sujetos, inmersa en las teorías y tradiciones pedagógicas, y en las ciencias sociales en su conjunto.

Delory-Monberger asevera que “a pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina

(sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y autobiográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región" (2009, 9).

Nos interesa develar e intervenir en el tema de las *prácticas de formación* en tanto intersección de diferentes puntos de reflexión El contexto es el entramado de la escolarización que pone en juego:

- el imaginario de los sujetos para (auto)definirse como académico, maestro o estudiante;
- las normas, cánones, valores y culturas institucionales en donde los sujetos activamente participan, a partir de la definición de sí, en su re-producción;
- los modos en que las propuestas curriculares organizan el conocimiento y las estrategias que el sujeto dispone para tomar partido por el saber legitimado;
- en el paso por la institución los sujetos se arrogan y dan forma a las tradiciones propias de la profesión, en la que los actores se suman como maestros y la que adquieren los estudiantes a su paso;
- la construcción biográfica como producción de proyecto de formación en donde el sujeto analiza su experiencia; pasado, presente y futuro se enlazan en la construcción de sí;
- los vínculos que establecen los protagonistas (maestros y alumnos) con sus alter-egos en el día a día de la socialización en los contextos institucionales, entre otros aspectos.

En el campo, nos interesa dar cuenta de la relación entre modos de ser

sujeto y los modos de ser de las prácticas; los modos de ser sujeto en las prácticas institucionales con la consecuente producción de subjetividad. La construcción de las *prácticas de formación* nos permitirá valorar la participación de los sujetos y los cambios producidos por su inclusión en un ámbito institucional específico.

2.- Justificación atendiendo al plan de estudios de Pedagogía

La presente propuesta retoma ideas, nociones, contenidos que se han planteado en las diferentes fases en las que está organizado el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Se trata, por lo tanto, de profundizar y mostrar diferentes posiciones en relación con las temáticas a las que ya han sido abordadas por los alumnos y mostrar algunas más novedosas en el campo que hemos asumido.

De la fase de Formación inicial el campo se enlaza de manera directa con las problemáticas vistas en la Filosofía de la Educación, Introducción a la Pedagogía. De la fase de Formación profesional, se conecta con Teoría Pedagógica Contemporánea, Didáctica General, Teoría Curricular, Desarrollo y Evaluación Curricular, Investigación Educativa I e Investigación Educativa II.

Lo previamente expuesto solo plantea la relación directa con el campo en cuestión. No obstante, en el campo se reconoce la filiación con contenidos y destrezas adquiridas con otro conjunto más amplio de materias. Por ejemplo, las asignaturas enlazadas a la explicación del contexto sociopolítico de la génesis y desarrollo del sistema educativo mexicano, las ligadas al análisis de las políticas educativas asimismo son contenidos previos requeridos para la explicación contextual de las prácticas que se han tomado como objeto de reflexión e intervención en el campo *Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad*.

El campo abona en la concreción del perfil de egreso del licenciado en Pedagogía de la UPN. En primer lugar, el campo proporciona herramientas para "explicar la problemática educativa de nuestro país" dado que se proporciona no solo información para explicar el contexto en las redes de la escolarización en nuestro país, sino que profundizamos en la tendencia de Reflexiva en educación que ha desarrollado marcos de comprensión y de intervención concreta en prácticas educativas en los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano.

A la vez el campo proporciona herramientas para "construir propuestas educativas innovadoras". El campo muestra estrategias de trabajo que actualmente están en discusión en las prácticas educativas, como lo es la temática del Acompañamiento que reconoce sus filiaciones con la tendencia de formación reflexiva en educación para la conformación de comunidades de aprendizaje, sin distinción de niveles en el sistema educativo.

Lo más novedoso del campo es la planeación que hemos previsto para que los estudiantes tengan acercamiento a la realización de prácticas profesionales en contextos reales. Esta acción se ha llevado a cabo por la conexión que el equipo de trabajo tiene con diferentes sectores del Sistema educativo. En tal sentido el campo abona de manera muy directa al cumplimiento del perfil del egresado, señala que el egresado esté en condiciones de "Realizar una práctica profesional fundada en una concepción plural humanística y crítica de los procesos sociales en general y educativos en particular."

De igual forma el campo forma en elementos relativos para "Diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos" vinculados al contexto y evolución del sistema educativo mexicano.

Dicho lo anterior solo cabe resaltar la vinculación directa del campo a los ámbitos para el ejercicio de la práctica profesional relacionada con el sector público, privado y de servicios vinculados directamente al Sistema Educativo

Nacional, así como a diversas instituciones privadas y no gubernamentales que requieran desarrollar, implementar o evaluar acciones de acompañamiento para la concreción de las prácticas de formación que han planteado como objetivo de sus acciones institucionales.

3.- Perfil profesional a construir

El egresado del Campo *Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad* tendrá las siguientes habilidades, destrezas y actitudes:

- Elabore diagnósticos sobre los procesos de acompañamiento que faciliten el desarrollo de prácticas de formación en diversas propuestas curriculares.
- Proponga estrategias de acompañamiento para la concreción de los objetivos de los proyectos institucionales.
- Desarrolle estrategias de comprensión de las prácticas educativas desde un punto de vista casuístico.
- Formule acciones de mejora con el uso de tecnologías de la información y comunicación que favorezca la realización de las prácticas de formación vinculadas a los objetivos de los programas institucionales.
- Genere estrategias de documentación de la experiencia educativa desde un punto de vista narrativo.

4.- Objetivos, explicitación de habilidades, competencias

- Analizar las propuestas derivadas de las políticas educativas que orientan al Sistema Educativo Nacional.
- Proponer estrategias de trabajo que fomente el trabajo colaborativo en diversas instituciones educativas.

- Documentar la experiencia de acompañamiento que se deriva de propuestas curriculares ligadas a las políticas instituciones que tienden a mejorar las acciones de formación en instituciones concretas.

- Proponer experiencias formativas con la utilización de las tecnologías que tiendan a fomentar la comprensión reflexiva de las prácticas de formación.

- Documentar la experiencia formativa que experimenta en el campo como base para la elaboración de su documento recepcional que le permita optar por el título de licenciado en Pedagogía.

5.- Mapa curricular

La propuesta de organización del campo retoma los planteamientos organizativos de la tercera fase del plan de estudios de Licenciado en Pedagogía, denominada Fase de Concentración en campo o servicio.

Mapa Curricular del Campo: Prácticas de formación: acompañamiento y narratividad

Semestres	**Seminario Taller de Concentración José Antonio Serrano C.**	**Seminario de Tesis Juan Mario Ramos M.**	**Materias Optativa 1 Jesús Carlos González M.**	**Materias Optativa 2 Alma Dea C. Michel.**	**Materias Optativas 3 Lorena del Socorro Chavira A.**
Séptimo	Documentación narrativa de experiencias Prácticas profesionales I	Seminario de Tesis I	Tendencias en el Curriculum	Observación de procesos socioeducativos	Docencia reflexiva y tecnologías de la comunicación
Octavo	Documentación narrativa de experiencias Prácticas profesionales II	Seminario de Tesis II	Desarrollo y análisis curricular	Experiencias de acompañamiento de profesores en sus entornos cotidianos.	Métodos globalizados de organización curricular

6.- Programas sintéticos de las asignaturas (se incorporan en relación con la siguiente secuencia)

6.1. Seminario Taller de Concentración

6.1.1 Séptimo: Documentación narrativa de experiencias Prácticas profesionales I

José Antonio Serrano Castañeda

Propósito

- Habilitar a los participantes en el uso de estrategias de recuperación de datos para dar cuenta de la experiencia como tutor-acompañante; para elaborar los informes que se les solicitarán en el servicio social, así como para la elaboración del documento recepcional [en caso de que así lo decida].

- Contribuir al mejoramiento de la formación de tutores a través de un proceso formativo centrado en la escritura, reflexión y análisis de los propios relatos de experiencia de los participantes como tutores-acompañantes.

- Documentar el saber producido por los participantes, dar seguimiento y generar instrumentos para el seguimiento y evaluación del Diplomado y de la experiencia “Entre pares”.

Estructura metodológica (fundamentación teórica)

El curso se apoya en la clave narrativa en la elaboración de los textos, que articulados y sistematizados en un documento formal, le permitirá al estudiante reflexionar sobre la experiencia de su actuar como par en el proceso de alfabetización académica. La estructura tradicional en la elaboración de textos

académicos se presenta como rígida y distante de su autor; de aquí que consideremos que la modalidad narrativa permite al sujeto apropiarse del contenido y comunicar de mejor manera la compleja experiencia de formar y formarse con el otro en su proceso de inserción a la vida universitaria.

Recupera la orientación del curso “Escritura de sí”, en lo que se refiere a privilegiar la reflexión sobre la experiencia vivida en el proceso de formación en interacción con los otros, y al aprendizaje como una forma de dar sentido al modo de ser estudiante en contextos particulares.

Metodología de trabajo y evaluación

Se elaborarán microensayos en los que el estudiante dé cuenta de su experiencia en su trayecto educativo en la Universidad, resaltando las problemáticas a las que se fue enfrentando en diferentes temporalidades y considerando los contextos en los que se dieron sus experiencias educativas. Documentar su propia vida escolar le permitirá habilitarse para el momento en que deba dar cuenta de la experiencia como par en el proceso de inserción de los estudiantes de primer ingreso a la vida universitaria.

La lectura, foros de discusión, y la elaboración de escritos solicitados, serán materia prima para la elaboración de un caso, que el estudiante presentará como trabajo final. La elaboración de casos a partir de las condiciones tanto favorables como desfavorables de la experiencia, puede dar lugar a una serie de reflexiones que muestren la implicación de los sujetos en la situación y en su formación, además de que son una buena fuente de información para orientar acciones de intervención y mejoramiento de las prácticas educativas.

Unidades temáticas

Temas

1. Tutoría, prácticas de enseñanza y narratividad

La primera unidad está dirigida a colocar a la tutoría en relación con la enseñanza. Se recuperan planteamientos desde la didáctica sobre la enseñanza y su carácter reflexivo, que permitan a los estudiantes contar con elementos teórico metodológicos para llevar a cabo y analizar la tutoría.

Textos básicos

Edelstein, G. (2011). Enseñanza y prácticas reflexivas, pp. 25-52. En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). Reflexiones en torno a cómo enseñar, pp. 63-88. En: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires.

Suárez, D. y L. Ochoa (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. OEI/AICD; Ministerio de ECyT: Buenos Aires.

2. Formas de narrar

Se ensayarán distintas aproximaciones a la narración de las experiencias escolares de los estudiantes, que puedan reconocer y/o llevar a cabo durante la realización del acompañamiento a los estudiantes de primer ingreso, y que los preparen para la redacción del caso final.

Se tienen contempladas las siguientes.

a) Descripción sintética de las actividades realizadas, haciendo énfasis en las dificultades que tuvo y cómo reaccionó ante ellas; qué camino o caminos siguió para solucionarlas. Especificar cómo fueron resueltas las tensiones y dificultades vividas para que sirvan a la reflexión.

b) Relato de una situación que haya sorprendido en el proceso de escolarización [más adelante en el proceso de tutoría]. Se ha estudiado (Litwin, 2008), que éstas dan cuenta de preocupaciones e incomprensiones

permite iniciar un trabajo interpretativo y de cuestionamiento de supuestos, así como de relación con la teoría.

c) Recuperar a través de capturas de pantalla y archivos en distintos formatos, los trabajos elaborados. Organizarlos con base en informaciones y preguntas como:

Páginas web usadas [si es el caso]

Imágenes usadas (de dónde provienen: páginas web, películas, videos de youtube, documentales, etc.)

¿Alterna el uso de texto e imágenes? ¿Qué uso le da a cada uno?

¿Evidencia que sigue la consigna? ¿Se notan interpretaciones distintas de la consigna? ¿Cuáles? ¿Qué aspectos lo evidencian?

d) Describir qué aprendizajes considera que fueron logrados, cuál fue su posición ante las dificultades que enfrentó.

Textos básicos

Edelstein, G. (2011). Capítulo 5. Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza, pp. 187-208. En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas, pp. 89-116. En: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires.

Serrano C., J.A. (en prensa). Sobre escribir casos; tradiciones y sugerencias, en Trujillo, B.F.; Ramos, J.M y Serrano, J.A. (Coords.) (en prensa). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: UPN.

Serrano C., J.A. y J.M. Ramos M. (en prensa). Sugerencias para la elaboración de proyectos de indagación orientados a la investigación o la intervención. En: Trujillo, B.F.; Ramos, J.M y Serrano, J.A. (Coords.) (en prensa). *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación*. México: UPN.

Suárez, D. y L. Ochoa (2007). Itinerario del dispositivo de la documentación narrativa, pp. 30-37. En: *Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Proyecto CAIE/PPP/Ministerio de ECyT: Buenos Aires.

3. La tutoría en el contexto de la cultura digital

Se revisarán las características y algunas de las dificultades de la escritura (el modo de comunicación por excelencia en la tutoría a realizar) en el contexto de la cultura digital. Si bien las formas de académicas de escribir mantienen cierta regularidad en la cultura digital, los textos que escriben los jóvenes y los que suelen solicitar los docentes, al menos en el nivel previo a la licenciatura, son de carácter multimodal, tal como se espera que lo sean los producidos durante el Diplomado, lo que implica contar con elementos para reconocer y analizar las particularidades de la escritura propia y de los futuros tutorados.

Textos básicos

Buckinham, D. (2007). Capítulo 8. Alfabetización en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación, pp. 185-221. En: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época, pp. 205-232. En: A. Birgin. (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Buenos Aires.

Kress, G. (2005). Capítulos: Entrar en un mundo diferente", pp. 23-48; Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico, pp. 49-112; Una teoría social del texto. Género, pp. 113-164. En: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Aljibe: Málaga.

Referentes bibliográficos

Brailovsky, D. y A. Menchón. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc: Buenos Aires.

Edelstein, G. (2011). Capítulo 3. El valor de la interdisciplina en el estudio de las prácticas de enseñanza, pp. 91-129. En: *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen, pp. 141-164. En: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires.

Suárez, D. y L. Ochoa (2007). *Fascículo 2. ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Proyecto CAIE/PPP/Ministerio de ECyT: Buenos Aires.

6.2 Seminario de Tesis I y II (séptimo y octavo semestre)

Juan Mario Ramos Morales

Dentro del Campo Acompañamiento en prácticas de formación, el Seminario de Tesis y el Seminario-Taller de Concentración sirven como enlace con los demás seminarios del campo: Cultura escolar, Currículo y Formación Docente al profundizar sobre aspectos referidos a la búsqueda, lectura y análisis de información bibliográfica; la redacción de documentos académicos; el planteamiento de un problema de investigación; y al uso de algunas técnicas de investigación. Además, este seminario tiene la intención de proporcionar al estudiante algunas herramientas y técnicas para la presentación de un reporte final que tomará la forma de un estado de conocimiento. Las unidades temáticas planteadas se trabajarán en los dos espacios del seminario de manera indistinta de acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes del campo.

Propósitos

El principal propósito del Seminario de tesis es apoyar a los estudiantes en el manejo de herramientas teórico-metodológicas que le permitan al estudiante el planteamiento de un problema de investigación, la elaboración de reportes escritos, así como la recolección de la información, la organización, sistematización y análisis de la misma. Además, se espera que al final del curso el participante sea capaz de:

- Realizar búsquedas, lecturas y análisis de documentos académicos
- Elaborar ensayos académicos
- Elaborar su estado de conocimiento

- Definir su problema de investigación

Unidades temáticas

1. Elaboración de estados de conocimiento. En esta unidad se elaborará un estado de conocimiento que dé pie a reconocer, en una primera aproximación, las diversas tradiciones, modos de abordaje, perspectivas teóricas y problemáticas en el campo de conocimiento elegido de manera que le permitan posicionarse en el campo.

1. Caracterización y delimitación del estado de conocimiento
    a. Cómo delimitar un tema en las disciplinas ligadas a la educación
    b. Temporalidades a definir
    c. Documentos a revisar, uso de fuentes de datos y criterios de búsqueda
2. Criterios generales para el análisis de los documentos seleccionados.
    a. Objetivos, referente, referencias teóricas, metodología, conclusiones
    b. Fuentes primarias y secundarias
    c. Valoración de congruencia en el análisis de las fuentes
    d. Categorías, agrupaciones, reiteraciones. Formar grupos de la información
3. Narratividad, exposición de la información
    a. La estructura del chisme
    b. Claridad y fundamentación de las agrupaciones
    c. Posicionamiento ante lo analizado

Textos básicos

Orna, E. y Stevens, G. (2001). *Cómo usar la información en trabajos de investigación.* Caps. 3 y 10- Editorial Gedisa: Barcelona.

Serrano, J.A. (2010). “Posiciones y destinos del saber educativo. Un acercamiento a las tesis del 2008”. Anuario UPN, en prensa.

Serrano, J.A. y Meregildo, O. (2009). “La gestión escolar en la escuela secundaria en México. Estado del Arte”. Participación en el Proyecto Interinstitucional con la Universidad de Barcelona Análisis de Necesidades de Formación de Directivos Escolares en México A/019756/08

Serrano, J.A. (2008). “La gestión escolar en la escuela primaria en México. Estado del Arte”. Participación en el Proyecto Interinstitucional con la Universidad de

Barcelona Análisis de Necesidades de Formación de Directivos Escolares en México
Serrano, J.A. (2005). “Introducción”, pp 65-72 En Ducoing, P. (coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 8-II México, IPN-COMIE.
Serrano, J.A. (2005). “Tendencias en la formación de docentes”, pp 171-269. *Sujetos, actores y procesos de formación*. La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 8-II México, IPN-COMIE.
Serrano, J.A. (2005). “Balance del estado de conocimiento”, pp 65-72. *Sujetos, actores y procesos de formación*. La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 8-II México, IPN-COMIE.

2. Análisis de documentos. En esta unidad se presentarán aspectos referidos a la búsqueda, selección y análisis de documentos de investigación.

1. Revisión bibliográfica: bases de datos, revistas de investigación
2. Valoración y selección de la bibliografía
3. Lectura y análisis de documentos de investigación
4. Elaboración de fichas bibliográficas

3. El proceso de la escritura. En esta unidad se revisarán aspectos referidos a la redacción y estilo de ensayos y documentos académicos.

1. Contenido y organización de un documento
2. Preparación del documento: formato
3. La escritura del diario de reflexión.

Textos básicos

American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association.* 2ª Ed., Editorial El Manual Moderno: México PN147 M3.68 2002
Aura, A. (s.f.). Diario de Alejandro Aura en http://www.alejandroaura.net/wordpress/
Grunwell, E. y Freedom Writers (2007). *Diarios de la calle (The freedom writers diary).* Elipsis Ediciones: Barcelona
Guerrero, F.M. (2008). “Mi diario de reflexión”. *Eutopía. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato,* no. 5, ene-mar.
Instituto Cervantes (2006). *Saber escribir.* Ed. Aguilar: Madrid
Taylor S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ed. Paidós: México. HA29.5 E6 T3.58
Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books: España.
Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* PPU: España

4. Fundamentos de la investigación.

En esta unidad se analizarán, brevemente, los anclajes teóricos y los supuestos epistemológicos de investigación. En el siguiente semestre se profundizará en la investigación cualitativa con la finalidad de ofrecer un referente que permita a los estudiantes la elaboración de una fundamentación coherente para los procesos investigativos en que se encuentran inmersos.

1. Tradiciones en investigación en educación. Esbozo.
2. El proceso de investigación: describir, narrar, plantearse problemas de indagación

Textos básicos

Bertely, M. (2002). "Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación", pp. 17-42. En *Conociendo nuestras escuelas.* Ed. Paidós: México.

Booth, W.C.; Colomb, G.G.; Williams, J.M. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador (The craft of research)*. Editorial Gedisa: España.

MATERIA OPTATIVA

6.3 Séptimo: Tendencias en el currículo

Jesús Carlos González Melchor

Propósitos

- Familiarizar a los estudiantes con algunas de las principales propuestas sobre la cuestión curricular, incluyendo los planteamientos clásicos e introduciendo referencias sobre las perspectivas críticas.
- Vincular el planteamiento curricular con el problema de la docencia en la institución escolar y la formación docente.

Unidades temáticas

1. Modelos de diseño del curriculum
2. Análisis de propuestas de formación docente.

2.1 Ejercicio de análisis y/o evaluación orientado por las prescripciones de los modelos

2.2 Discusión de los resultados

Referentes bibliográficos

Hamilton, David (1993) Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum", en Revista Iberoamericana de Educación, No. 1 Estado y Educación, enero abril. Puede localizarse en la siguiente liga: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm

Tyler, Ralph. W. (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel

Taba, Hilda (1974) *Elaboración del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

Stenhouse, Lawrence (1998) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Coll, César (1991) *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Madrid: Paidós.

Eggleston, John (1980) *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

6.2.2 Octavo: Desarrollo y Análisis Curricular

Propósitos

- Conocer los planteamientos teórico-metodológicos para el diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Conocer y analizar diferentes experiencias de diseño y desarrollo curricular.
- Construir una propuesta educativa que permita apoyar profesionalmente a los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la UPN Ajusco.

Unidad I. Concepciones y antecedentes del campo curricular

Moreno de los Arcos, Enrique (2002) *Plan de estudios y curriculum* en Paedagogium. Año 3, número 14, pp. 3-5 Noviembre- diciembre.

González Melchor, Jesús Carlos (2011) Capitulo 1 *Presupuestos teóricos y metodología de la investigación* en González M., JC. (2011) Concepciones, adhesiones y tensiones en el proceso de rediseño curricular. El caso de la Licenciatura en Pedagogía, 2009-2010, en la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis Maestría en Pedagogía UNAM. Pp. 15-40.

Posner, George (2001) Capitulo 6 Organización del currículo; en Posner George (2001) análisis de currículo. Bogotá, Mc Graw Hill. Pp. 129-162

Unidad II Acerca del Diseño curricular.

Casarini Ratto, Martha (1999) Capitulo 3. Diseño y desarrollo del currículo; en Casarini, R. T. (1999) Teoría y diseño curricular. México, Editorial trillas. Pp. 109-180.

Guillen Neymar, Benito (2002) *Notas sobre metodología del diseño curricular.* Paedagogium. Año 3, número 14, pp. 6-11. Noviembre- diciembre.

Unidad III Análisis y evaluación curricular

Posner, George (2001) Capítulo 10 Evaluación del currículo Conceptos básicos, en Posner (2001) Análisis de currículo. Bogotá, Mc Graw Hill. Pp. 237-251.

Tejada F., J. (2005) CAPÍTULO 10 Evaluación del currículo Conceptos básicos, en Tejada F., J. (2005) Didáctica-curriculum. Barcelona, Davinci Continental. Pp. 177-200

6.4 Materia optativa

6.4.1 Séptimo: Observación de procesos socioeducativos

Alma Dea C. Michel

Propósito

- Brindar un panorama histórico y conceptual acerca de las formas en que se ha pensado la docencia y algunas de sus implicaciones.

Se analizarán los modelos desde los que se ha pensado el quehacer docente, lo que implica tanto las ideas en cuanto a la función del docente en la institución como las formas de enseñanza que se legitiman y las maneras consideradas "correctas" las relaciones con los estudiantes. El modelo tradicional, la no directividad, la enseñanza participativa, la enseñanza reflexiva, la tutoría y el acompañamiento *in situ* son algunas de las posturas que pueden revisarse.

Langford, Gleen (1993). "La enseñanza y la idea de práctica social", pp. 25-39. En Carr, Wilfred (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción.* Sevilla: Diada Editora.

Marcelo, Carlos (1994). "Fundamentación de la formación del profesorado. La escuela como contexto de la acción del profesor", pp. 11-41. En Marcelo, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

Marcelo, Carlos (1994). "Fundamentación de la formación del profesorado. La enseñanza como tarea del profesor", pp. 67-117. En Marcelo, Carlos (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

Gilles, Ferry (1972). "La formación psicopedagógica de los enseñantes. Objetivos y perspectivas", pp. 13-43. Gilles, Ferry (1972) *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa.* Barcelona: Fontanella.

Leriman, Walter (1996). *Cuatro culturas en educación.* Madrid: Cauce Editorial.
Fenstermacher, G. y J. Soltis. (2002) *Enfoques en la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
Jackson Philip (2002). "Dos puntos de vista diferentes sobre la enseñanza: el mimético y el transformador", pp. 154-190. En Jackson Philip (2002). *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
Manen, Max van (1998). "La práctica de la pedagogía", pp. 97-135. En Manen, Max van (1998). *El tacto en la enseñaza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.
Cochran-Smith M., y Susan L. Lytle (2003). "Más allá de la incertidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", pp. 65-79. En Lieberman A., y L. Millar (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro.

6.5 Materia optativa

6.5.1 Séptimo: Docencia reflexiva y tecnologías de la comunicación

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

Propósito

- Dar cuenta de los fundamentos y consecuencias de la noción de reflexión en la educación, desde los orígenes de la noción hasta la difusión actual en la reforma del profesorado en México.
- Elaborar material que esté en condiciones de articularse a la propuesta de tesis que los estudiantes de licenciatura han propuesto en el semestre anterior.

Unidad 1 El pensamiento de John Dewey, orígenes de la reflexión en educación. La narratividad.

Dewey, John (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós. (Sugiero leer todo el libro).
Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Barcelona, Idea Books.
Bruner, Jerome (1997). *La Educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
Bruner, Jerome (2005). *La fábrica de historias, derecho, literatura y vida.* México, FCE. Cap. 3 "La creación narrativa del yo", pp. 91-124.

Unidad 2 La reflexión preactiva, activa y posactiva. La construcción de casos.

Schön, Donald A. *La formación de profesionales reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje profesionales.* Barcelona: Paidós.

Brubacher, John, y otros (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Brockbank A. y McGill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. Cap. V. "Reflexión y práctica reflexiva", pp 86-105.

Unidad 3. Formas de la reflexión y posiciones en la docencia.

Cochran-Smith, Marilyn (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio", pp. 533-549 en Pérez Gómez, A., J. Barquiz, J, F. Angulo (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid, Akal.

Cochran-Smith, Marilyn (2002). "Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional", 53-75, en Cochran-Smith, Marilyn (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Barcelona, Akal.

Cochran-Smith, Marilyn (2002). "Los diarios", 179-212, en Cochran-Smith, Marilyn (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Barcelona, Akal.

Cochran-Smith, Marilyn (2002). "Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional", 53-75, en Cochran-Smith, Marilyn (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Barcelona, Akal.

Arnaus, Remei (1999). "La formación del profesorado. Un encuentro comprometido con la complejidad educativa", pp. 359-635. en Pérez Gómez, A., J. Barquiz, J, F. Angulo (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid, Akal.

Zeichner, Kenneth (1987). El maestro como profesional reflexivo, pp 44-49. En *Cuadernos de pedagogía 220*, diciembre. Barcelona: Fontalba.

Serrano, José Antonio (1994). "Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia: problemas", pp. 18-25, en *Pedagogía,* Publicación de la Universidad Pedagógica Nacional en Sinaloa. Año, 4, no. 13.

6.4.2 Octavo: Experiencias de acompañamiento de profesores en sus entornos cotidianos

Alma Dea Cerdá Michel

Propósito

- Análisis de las intenciones y la metodología utilizadas en el modelo de acompañamiento que se ha impulsado en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

La recuperación de las experiencias de los acompañantes y de los acompañados permite visualizar virtudes y las dificultades con que pueden tropezar los procesos de acompañamiento. Se analizarán los referentes teóricos, la metodología de la intervención y los modos de recuperación de la experiencia a partir de los textos producidos por los profesores y los estudiantes de la Línea. Este ejercicio puede ser útil para que los estudiantes vislumbren posibles enfoques y modos de aproximación a la experiencia de acompañar algún proceso, tanto de docentes como de estudiantes.

Ferreiro, A. (2015). Acompañamiento en aretes en la "Escuela de Tiempo completo" en una telesecundaria. En Espiral Revista de docencia e investigación 5 (1). Recuperado de http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1269.

Michel, A. (2016). Experiencias en torno a una experiencia interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. México: Centro Nacional de las Artes.

Rivera, R. (2014). Experiencia de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes. Tesis de maestría. México: Universidad Pedagógica Nacional.

6.5.2 Octavo: Métodos globalizados de organización curricular

Lorena del Socorro Chavira Álvarez

Propósito

- Reconocer los fundamentos, etapas de desarrollo y aplicación de métodos de organización mediante proyectos situados tales como el trabajo por proyectos y aprendizaje basado en problemas para integrar, comprender y reflexionar las acciones a realizar dentro de las instituciones educativas.
- Dotar a los participantes de estrategias vinculadas a la construcción de métodos de organización mediante proyectos situados para proponer experiencias formativas que experimentan en el campo de la Pedagogía dentro de las instituciones educativas.

Unidades temáticas

1. Métodos de organización mediante proyectos situados

En esta primera unidad temática se parte del análisis del ideal de ser humano desde una perspectiva experiencial, reflexiva y situada. Se revisan algunos conceptos y principios educativos que permiten sustentar tales concepciones. Esto permitirá a los participantes resignificar el sentido y función de la Pedagogía y su propia práctica dentro de diversos ámbitos educativos para su desarrollo profesional desde un pensamiento reflexivo: delimitación de la situación o problema, descripción, análisis, valoración y reconstrucción; y así llegar a un "examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey,1989, p.25).

Textos básicos:

Capriles (s.d). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

Díaz-Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida,* Distrito Federal: McGraw-Hill, Interamerican.

Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa*. En:* Carr, W. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica, (*págs. 17-37). Barcelona: Morata.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Villar A., L.M. (1995). "Enseñanza reflexiva". En Villar, A. (coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

Unidad II. El trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos, formulado pedagógicamente por W. H. Kilpatrick en 1918, implica una concepción centrada en el estudiante quien construye su propio conocimiento más que dejarse llevar por alguna fuente externa. A través de la actividad, creatividad e interés los estudiantes establecen de manera conjunta y consciente una temática, sus propósitos, fases claras y tareas para alcanzarlos.

En el trabajo por proyectos “la autonomía moral e intelectual constituyen importantes metas educativas” (Manning, 1994, p.20). En esta segunda unidad, los participantes indagan y construyen sus aprendizajes en torno a los fundamentos, etapas y estrategias de aplicación del trabajo por proyectos dentro de instituciones educativas.

Textos básicos:

Kilpatrick, W. (1926). *Foundations of method: Informal talks on teaching.* Nueva York: The Macmillan Company.

Kilpatrick, W. (1936). *Remaking the curriculum.* Nueva York: Newson Company.

Kilpatrick, W. (2011). Educação para uma sociedade em transformação. Río de Janeiro: Vozes

Manning, M (2000). *Inmersión temática: el currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Madrid: Gedisa.

Martinello, M. y Cook, G (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Gedisa.

Torp,L. y Sage, S. (1998). E*l aprendizaje basado en problemas.* Buenos Aires. Amorrotu.

Unidad III. El aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas se enfoca en promover de manera consciente el desarrollo del proceso de indagación y de resolución de problemas mediante una detección de una situación problema, su construcción, análisis y/o solución. De esta manera, los estudiantes entran en contacto con situaciones reales propias de la Pedagogía y las vinculan con el conocimiento académico realizando un continuo ejercicio reflexivo para la construcción de sus aprendizajes. En esta tercera unidad, los participantes indagan y construyen sus aprendizajes en torno a los fundamentos, etapas y estrategias de aplicación del aprendizaje basado en problemas.

Textos básicos:

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós. .

Díaz-Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida,* Distrito Federal: McGraw-Hill, Interamerican.

Quiles, M. (2005). Construcción de los saberes pedagógicos. *Caminos abiertos. Revista pedagógica.* XIV (158), 2-13.

Serrano, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.

7.- Plan de Trabajo

Los participantes compartirán su práctica de formación con el trabajo de discusión de aspectos centrales del campo en los Seminarios y las materias optativas con dos aspectos sustantivos: a) la documentación de la experiencia en el Diplomado "Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior" y b) con la posibilidad de estructurar actividades ligadas a la práctica profesional del pedagogo en la DGESPE en los diversos subproyectos que estén vinculados con los objetivos y tareas de la institución.

El interés del campo es formar a los alumnos a partir del enfrentamiento a situaciones reales de desarrollo de actividades de tutoría, consultoría a partir del análisis producto de las tareas en las que estén involucrados en las acciones de formación.

8.- Descripción de la opción

La presente propuesta de campo retoma en su desarrollo la tendencia de en el campo de la pedagogía denominada Reflexión en educación, que ha alimentado en sus reflexiones a la teoría educativa, al curriculum como a la formación de docentes. La reflexión en educación como tendencia educativa tiene sus bases en el movimiento que impulsó John Dewey en su intento de hacer de la escuela un espacio de concreción de la democracia en el mundo occidental.

De la lectura de Dewey se han desprendido en las ciencias sociales, y en especial en el campo educativo, variadas versiones o relevancias de algunos de los puntos del prolijo autor. Un breve panorama de los destinos de la indagación que han influido en el trabajo que realizamos se muestra a continuación.

En Democracia y educación, Dewey asevera que “un ser conexionado con otros no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de ellos” (Dewey, 1982, pág. 22). Pensaba que la idea de democracia no solo se refería al régimen social, la democracia era un valor que se desliza en los vínculos sociales, la escuela sería el lugar que permitiría su realización. La teoría de la indagación encontró en Dewey su posibilidad de realización efectiva. *Democracia y educación* y *Como pensamos*, son los lugares donde plantea que el objetivo de la educación es la promoción de la indagación o reflexión porque posibilita la acción consciente, favorece la formación sistemática y la inventiva, se enriquece el significado del mundo, se supera la rutina, y se desarrolla la imaginación al poner como paradigma de la educación al trabajo artístico. Lo sobresaliente de la educación (así como de la intervención y la investigación) apuntalada en la teoría de la indagación es lo que evoca en los sujetos.

La indagación tiene su origen en lo social y a él se dirige. La comunidad es valiosa porque implica la cooperación entre los sujetos y la lucha por los bienes que se consideran valiosos. “Y la conciencia clara de la existencia de una vida comunal constituye la noción misma de democracia” (Greene, 2005, pág. 108).

Con la idea de desarrollar la imaginación ligada al arte y al cambio social Maxine Greene señala que las ideas de Dewey y Freire ayudan a superar el momento de la contemplación para dirigir el conocer de cara al cambio social. ¿Qué cambio social?, el que los sujetos puedan soportar al construir comunidades ligadas a actividades cooperativas. El punto de partida consiste en creer que la vida social puede ser diferente. “El simple hecho de que imaginemos que las cosas sean de otro modo puede ser el primer paso para que actuemos guiados por la creencia de que pueden cambiarse” (Greene, 2005, p. 43).

Por su parte, Lyons (2010) expone la potencia de la teoría de la indagación en el reciente *Handbook* dedicado a la indagación reflexiva. Expone la diversificación de objetos y denominaciones: *reflective inquiry, descriptive inquiry,*

critical reflective inquiry, reflective practice, researching reflective inquiry. El total de textos toma las ideas de Dewey y los vincula con Schön, Freire y otros autores clásicos que se han preocupado por el desarrollo de estrategias narrativas y formas descriptivas que ligan posiciones éticas para el cambio social a través de las prácticas formativas.

Sin dejar los planteamientos de las comunidades dialógicas, pero centrándonos más en el aprendizaje, cabe resaltar los planteamientos de Brockbank y McGill (2002), que trabaja la noción de aprendizaje reflexivo y ofrece variados procedimientos para su desarrollo. El aprendizaje toma la experiencia y se dirige al significado establecido y tiene en mira visualizar potencialmente el cambio bajo la reflexión crítica. En especial retomamos los señalamientos de Cochran-Smith (1993), quien asienta su práctica en la idea de la indagación como postura desprendida del trabajo con comunidades de indagación para la formación de profesionales de la educación. Asimismo en español, la editorial Gedisa ha colocado una gran cantidad de libros para promover la indagación como base del desarrollo del curriculum infantil, para el caso ver Within y Whitin (2001).

Los supuestos básicos de la docencia reflexiva los asumimos para formar a los participantes en el campo en la realización de las prácticas profesionales. Además de favorecer en los alumnos la inclusión a programas de servicio social derivados de la propuesta del campo. Con base en la idea de reflexión proporcionamos herramientas sobre la estructuración de prácticas de formación derivadas o diseñadas a partir de los objetivos de proyectos institucionales.

9.- Servicio social

Nuestro interés es que el alumno, en condiciones de realizar su servicio social, lo pueda realizar en las acciones prácticas que involucran a este campo. Vale repetir: a) Programa “Entre pares” y b) vínculos con la DGESPE, c) proyectos del cuerpo académico PICSE que atienden proyectos de servicio social.

10.- ***Titulación***

Los cursos del campo están enfatizados a la documentación de la experiencia en la práctica de formación que están viviendo. Asumimos que estos elementos serán los centrales para que el alumno esté en condiciones de tener algunos capítulos de lo que al final será su documento recepcional.

11.- ***Evaluación***

La evaluación de las actividades académicas están ligadas a las propuestas académicas de cada curso. Al final del trayecto formativo se elaborará una propuesta de evaluación del campo.

12.- ***Horario***

El horario seleccionado es el matutino

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8-10 HRS	Seminario de Tesis		Materia optativa 2		Materia optativa 3
10-12 HRS	Materia Optativa 1		Materia optativa 2	Seminario de Tesis	Seminario Taller de Concentración
12-14 HRS	Materia optativa 1		Materia Optativa 3	Seminario de Tesis	Seminario Taller de Concentración
14-16 HRS					

Anexos (Reseña curricular de participantes)

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

serrano_aj@yahoo.com.mx, jserrano@g.upn.mx

2017

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Ciencias con la especialidad en investigación educativa por el DIE-CINVESTAV-IPN. Doctorado por la Universidad de Barcelona, España. Todas las tesis han contado con mención por el jurado. Posdoctorado por la Universidad Estatal de Bahía, Brasil. Además cursó una Especialización en Filosofía en las ciencias sociales en Chapingo, Edo de México y un programa especializado por el CISE-UNAM. Forma parte de diversas asociaciones: AFIRSE, COMIE, y es actualmente integrante del sistema nacional de investigadores Nivel I. Perfil deseable PRODEP.

Ha desarrollado diversas actividades profesionales sobre diseño, análisis y evaluación curricular (especialización, licenciatura, maestría y doctorado) en el sistema educativo nacional. De igual forma ha participado en programas de formación docente a nivel nacional y local, como instructor, indagador, analista y evaluador. Ha coordinado foros locales y nacionales sobre temáticas de teoría educativa, formación de docentes y currículum. Tiene diversas publicaciones: ponencias, reseñas, capítulos de libro y libro son las temáticas indicadas.

En el plano académico, ha impartido cursos en diversas licenciaturas en el ámbito de las ciencias de la educación, en maestrías de la UPN y de otras instituciones de educación superior. Es docente del Doctorado impartido por la UPN. Coordinó la Maestría en Desarrollo educativo, Vía Medios.

Es profesor titular 'C' de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del Cuerpo Académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* del Área Académica 1, Prácticas Educativas y Constitución del Sujeto en la Educación. Participa en el rediseño de la Licenciatura en

Administración Educativa y como docente en el plan de estudios. Es responsable de la Red "Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados: construcción de trayectorias" de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sus líneas de investigación están relacionadas con las prácticas institucionales, prácticas de formación, sujeto y campo, sujeto y construcción biográfica de la experiencia de ser alumno. Tiene trabajos presentados en diversos congresos y seminarios y publicados como capítulos de libro y en revistas de investigación. Entre sus libros están, *Hacer pedagogía, sujeto campo y contexto,* coordinó el libro colectivo *Trayectorias: biografías y prácticas*. Es coordinador del número 62 de la Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE "Autobiografía y educación: tradiciones diálogos y metodologías."

Mtro Jesús Carlos González Melchor.

jesusgonzalezupn@yahoo.com.mx, pedagogoajusco@gmail.com

Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en educación secundaria. Especialidad en Pedagogí, Escuela Normal Superior de México. Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional.

Docente en la escuela secundaria y en educación superior en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. 10 años de manera interrumpida desde 2006. En la Licenciatura en Pedagogía docente de las asignaturas de: Teoría curricular, Diseño, desarrollo y evaluación curricular, Didáctica general, Teoría del adolecente, Psicología social. Teoría pedagógica, Seminario de Tesis en el campo de Orientación educativa. He dirigido 20 tesis de licenciatura en temáticas relacionadas con el curriculum, la psicología educativa y

la pedagogía en los diferentes niveles educativos de nuestro país, he sido lector y sinodal en diversos exámenes profesionales de nivel licenciatura. En el ámbito de la Gestión he sido miembro de consejo de programa educativo. Responsable del Campo de Curriculum, perteneciente al programa educativo de la Licenciatura en Pedagogía del 1° de agosto de 2013 al presente.

Dr. Juan Mario Ramos Morales

juanmarioramos@gmail.com

Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México; Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Cuerpo Académico Consolidado 'Prácticas institucionales y constitución del sujeto en educación' (CAC-PICSE UPN); Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT-México; Profesor perfil PROMEP. Responsable de proyectos de Prácticas Profesionales UPN (PPMU-PPCA-PPG-PPFI UPN); Miembro de la Red SPECE-UPN y del proyecto de investigación 'Prácticas de Formación' (PIPF-UPN). Miembro del Consejo Consultivo del Centro de Atención a Estudiantes (CCCAE-UPN). Último texto organizado en colaboración es el Núm. 62 de la Revista Mexicana de Investigación Educativa: Autobiografía y Educación. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos sobre prácticas profesionales, ética profesional y organizacional; el voluntariado y la cultura organizacional; los procesos de formación a partir de las historias de vida, las trayectorias y la autobiografía. Email: juanmarioramos@gmail.com

Dra. Alma Dea Gloria Cerdá Michel

almadeamichel@yahoo.com.mx, amichel@upn.mx

Licenciatura en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. Diplomado en Terapia Psicocorporal. Universidad Intercontinental. Especialización en Psicología Funcional. Escuela Internacional de Psicología Funcional. Doctorado en Antropología Física. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Premio Javier Romero Molina a la mejor tesis doctoral en el área de Antropología Física. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Docencia en cursos de licenciatura y posgrado. Particularmente en las licenciaturas de Psicología educativa y Pedagogía, ocasionalmente en Administración Educativa y Sociología de la Educación.

Publicaciones recientes:

Michel, A. (2016). Experiencias en torno a una experiencia interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. México: Centro Nacional de las Artes.

Cerdá, A.D y Ferreiro, A. (2015). De la disciplina a la interdisciplina en la formación de docentes en artes para la escuela básica: el diseño y la planeación de una propuesta. *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta? México: Comie.* ISSN: 2007-7246

Michel, A. (2014). Implicaciones de la formación de profesores de educación artística para la escuela básica. En: La aportación del Centro Nacional de las Artes a la educación básica. Una experiencia interdisciplinaria de formación docente. México: Centro Nacional de las Artes. P. 41-52.

Michel, A. (2012). Una aproximación a la investigación de los estudiantes de la segunda y tercera generaciones. En: Reflexiones sobre la línea de educación

artística, Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional. México: Centro Nacional de las Artes. P. 103-130.

Mtra. Lorena del Socorro Chavira Álvarez

lore.chavira@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó el Área de Investigación de Teoría, Integración e Intervención Pedagógica con materias de Filosofía de la Educación y Pedagogía Contemporánea en la Facultad de Filosofía y Letras. Especialista en el Desarrollo de las Competencias Comunicativas en Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente relacionada a temas de Educación Comparada, Práctica Curricular en la Formación Docente y Teoría y Práctica del Quehacer Docente. Ha realizado estancias académicas en Salvador de Bahía Brasil en la Universidade do Estado da Bahía con la participación en el Grupo de Pesquisa (Auto) Biografía, Formação e História Oral, vinculado al Programa de Pos-Graduação em Educação e Contemporanidade y en la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, España con la realización de prácticas educativas en educación primaria por parte del programa Intercambio de Jóvenes Maestros.

Ha realizado talleres para profesores y estudiantes de nivel licenciatura, maestría y doctorado sobre el aprendizaje centrado en el estudiante, a través del trabajo por proyectos. Ha participado en la publicación de capítulo del libro: El sentido del método de proyectos en educación básica. Un estudio comparativo**.** En*: Educación comparada. Internacional y nacional.* Navarro, Marco y Navarrete, Zaira (coords), SOMEC, Distrito Federal, 2015 y de artículos *Vivir la alfabetización inicial de forma placentera en la escuela ¿es posible? Mis experiencias personales y profesionales.* En: Revistas UNEB Brasil. Bahia, 2014. (En línea); *El sentido del*

trabajo por proyectos en educación primaria. En: Entre Maestros, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2014, N°47.

Principales temas que se han trabajado: El Trabajo por Proyectos en la Educación Básica Nivel Primaria, Alfabetización Inicial en Educación Primaria; Alfabetización académica en Educación Superior con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.