



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



EL SABER QUE TRANSMITE EL  
DOCENTE UNIVERSITARIO;

ESTUDIO DE CASO EN LA UNIDAD 17-A DE UPN  
DEL ESTADO DE MORELOS

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRIA EN EDUCACION**  
P R E S E N T A  
**EFRAIN ARRAMBIDE DAVALOS**

MEXICO 2000.

*El sentido de pertenencia hacia las instituciones educativas  
forma a los seres en la responsabilidad y cumplimiento,  
mejorando las expectativas de los sujetos de la institución  
y de la calidad de quienes actúan en la educación*

Efraín A. D.

Edu 06012001

## INDICE

	Pag.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
Contextualización del problema.....	8
Las investigaciones sobre el tema (análisis de la cuestión).....	11
Sobre los saberes que transmiten los docentes.....	18
Justificación.....	26
Objetivos.....	29
CAPITULO II REFERENCIAS TEORICAS QUE EXPLICAN EL PROBLEMA.....	31
Sobre el conocimiento.....	32
Devenir histórico del concepto conocimiento.....	33
Sobre la teoría del conocimiento.....	38
El saber.....	43
El saber como expresión del conocimiento.....	47
El conocimiento científico que se transmite en la educación superior	52
El conocimiento ideológico como resultado del pensamiento ilusorio	54
El conocimiento del sentido común.....	60
La formación de los docentes de la UPN.....	63
CAPITULO III REFERENCIAS CONTEXTUALES.....	68
La enseñanza de la ciencia en la U.P.N.....	69
Elementos que se utilizan en la investigación.....	73
Análisis estadístico relacionado con el primer enfoque.....	79
Revisión de cargas académicas por tipo de contratación.....	87

Concentrado de datos por horas y relación laboral 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996.....	103
Análisis general comparativo sobre la distribución de cargas	
Académicas.....	105
Los efectos académicos sobre la atención de los cursos.....	110
Análisis cualitativo de la presentación de los saberes ante los grupos, relacionado con el segundo enfoque de investigación.....	113
Tabla de análisis cualitativo.....	121
Gráficas de resultados cualitativos.....	124
Análisis cualitativo de docentes por relación laboral.....	128
Gráficas de resultados cualitativos de docentes dictaminados.....	131
Gráficas de resultados cualitativos de docentes contratados.....	135
Los efectos académicos por el desempeño cualitativo de los docentes	138
CONCLUSIONES.....	142
RECOMENDACIONES.....	148
APENDICE.....	150
1.-El personal docente Universo de estudio.....	151
2.-Abreviaturas de preparación de asesores.....	160
BIBLIOGRAFÍA.....	161

## INTRODUCCION

Los saberes se demuestran actuando y pueden valorarse de manera realista; decimos que un campesino sabe, porque cultivó sus tierras y obtuvo una buena cosecha, que un carpintero sabe porque construye muebles bien hechos, que un sastre sabe porque hace ropa a satisfacción de sus clientes, que un profesor sabe porque domina los conceptos, los métodos y tiene un nivel de conocimientos que le permite "enseñar" (desde una perspectiva ampliada, abarca todas las corrientes de enseñanza) lo que sus alumnos aprenden tanto intelectualmente como física y afectivamente.

Con lo anterior, y por lógica podemos decir que estos personajes saben lo que hacen, porque conocen, a diferencia de aquellos que no hacen bien las cosas debido a que no saben porque no tienen el conocimiento de lo que están haciendo. Así se puede afirmar que el saber es la forma de exponer el conocimiento o que el conocimiento se exterioriza de la mente del hombre por medio acciones físicas e intelectuales que demuestran lo que cada sujeto sabe.

Partiendo de este principio, se trató de identificar cómo el docente de la Unidad 17-A de la U.P.N. en el estado de Morelos está transmitiendo su saber de los cursos que ofrece el currículo institucional a los profesores-alumnos que asisten a la Licenciatura, la transmisión <sup>1</sup> de dicho saber, le da a cada docente una característica especial dentro de su función educadora, caracterizándolo por su forma de actuar frente al grupo como: profesor empírico, profesor funcionalista, profesor tecnocrático o profesor democrático.<sup>2</sup>

Las categorías anteriores que caracterizan a los docentes se manifiestan, por el saber que se aplica en la interacción educativa, así, el docente empírico es aquel que actúa

---

<sup>1</sup> De la raíz griega trans = a través de, y de la morfología de los pronombres, el genitivo mi ( de mi ) y el dativo ti ( para ti ) ( a través de mi tu recibirás )

<sup>2</sup> Categorías utilizadas por Efraín Arrambide Dávalos en ( Manual para la elaboración de Propuestas Pedagógicas, México. 1994 p 7) para describir a los profesores que basan su trabajo en: los conocimientos del sentido común, en los contenidos de los libros, en técnicas e instrumentos y en lo que los estudiantes pueden reconstruir por diferentes medios.

frente al grupo improvisando lo que expone y los conocimientos que utiliza para interactuar en el aula están al nivel de creencias personales porque los adquirió por medio de sus experiencias, o por lo que ha visto y recuerda que alguien, en algún momento de su historia personal trató ese tema frente a él, o por que supone (no posee los argumentos para demostrar lo que dice) que lo expuesto en clase es así.

La categoría de docente funcionalista, la utilizo para designar al profesor que sólo repasa los contenidos temáticos que le indica el curriculum institucional, que cumple o trata de cumplir haciendo que los alumnos revisen en el aula todo lo que las antologías le indican, que trabaja las antologías como si fueran libros de texto y que sabe manipularlas de manera tal, que hace que el alumno se apropie de las ideas que tratan los contenidos temáticos de manera memorística.

La categoría de docente tecnocrático, la aplico al docente que sabe utilizar técnicas grupales, material de apoyo y sistemas de enseñanza preestablecidos, que su interés es que se hagan las cosas como él lo indica, basa sus actividades académicas en la reconstrucción de las ideas repitiéndolas y exponiéndolas de manera igual, pero con otra estructura.

La categoría de docente democrático, la trato en este trabajo, identificando al profesor que permite a sus alumnos que discutan, analicen critiquen y elaboren constructos teóricos para explicar su realidad, que participa dotando a sus alumnos de las herramientas y técnicas necesarias para que aprehendan los conocimientos, que respeta las ideas que exponen los alumnos y los orienta para mejorarlas, que interactúa en el proceso de aprendizaje y los orienta hacia nuevas fuentes de información.

Los docentes en su trabajo frente a grupo pueden utilizar en una misma sesión las cuatro categorías enunciadas, o algunas de ellas (no son excluyentes), lo que implica que son necesarias unas para otras, pero existe una tendencia personal de cada docente para utilizar más una forma de acción (categoría) que las otras, El usar una

forma de trabajo más que otra los identifica, esto me permite ubicarlo en alguna categoría concreta para realizar este estudio.

Si bien es cierto que existen las categorías que identifican la forma de trabajo de cada docente, no se deja al margen que cada docente tiene una historia que lo personaliza en su actuar; tiene una formación propia, un medio donde se desarrolla, un contexto personal, expectativas, información e intereses personales, esa historia vivida lo hace un ser individual que sabe transmitir sus experiencias dentro de un contexto social específico “ la escuela.”

El docente sabe que la U.P.N. como institución educativa tiene la intencionalidad de formar sujetos analíticos, críticos y reflexivos, con la finalidad de promover la racionalidad por medio de los conocimientos que se transmiten a los estudiantes que asisten a sus aulas; con la presente investigación, se pretende identificar hasta donde los docentes están cubriendo las expectativas de esta institución.

Para lograr lo anterior, se realizó un estudio de caso debido a que no se contó con los medios para realizar la investigación en el ámbito regional o nacional, sin embargo, este estudio es representativo de lo que esta sucediendo en un ámbito más amplio por ser esta Unidad 17-A de la UPN una semblanza de las Unidades del país.

Para hacer esta investigación, se consideró como universo de estudio a la planta docente de la Unidad 17-A de la U.P.N. en el estado de Morelos, se llevó un estudio longitudinal de seis semestres que cubrió los períodos escolares de Septiembre de 1993 a Agosto de 1996 (cursos 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996), se tomaron en cuenta asignaturas de LEPEP 85 y LE 94.

Para lograr este estudio se siguieron dos líneas de análisis, La primera línea de investigación correspondió a las asignaturas programáticas de la Universidad que cubrió cada uno de los 50 docentes, en esta primera línea de investigación se siguieron tres procedimientos de análisis, uno tuvo la intención de identificar la correspondencia de las asignaturas que atendieron los docentes con su formación

profesional, si las asignaturas eran de su área, si eran afines o si eran ajenas a la misma, para ello se hizo un estudio general de las cargas académicas; el segundo procedimiento de análisis se realizó para identificar las cargas académicas que tuvieron los docentes separándolos según el tipo de contrato y el tiempo de trabajo dentro de la institución, separando dictaminados y contratados de tiempo completo y por horas; y el tercer procedimiento consistió en un estudio comparativo sobre las cargas que tuvieron los docentes Dictaminados contra las cargas que tuvieron los docentes por contrato. Todo esto contribuyó a darme una visión general de la manera en que estuvo organizado el trabajo docente de la institución y poder inferir, por qué las relaciones de trabajo y de actuar de los involucrados.

Otra línea de investigación, se caracterizó por la evaluación que se realizó sobre la manera en que actuaron los docentes frente al grupo para transmitir los saberes, considerando el dominio conceptual que tuvieron, el método que utilizaron y el dominio del conocimiento del tema que trataron en la relación de la Enseñanza – Aprendizaje.

Para realizar el trabajo de investigación de esta segunda línea, fue necesario establecer un esquema de análisis a partir de una red estructural sobre conceptos, métodos y conocimientos que dominan los docentes, estableciendo en cada uno de los conceptos cuatro variables de análisis para establecer una relación lógica entre ellos. Para poder realizar las actividades de las variables establecidas, fue necesario elaborar una serie indicadores que me permitieran identificar elementos del trabajo docente y establecer el tipo de profesor que labora en la Unidad 17-A de la UPN

El estudio de ambas líneas de análisis me permitieron ver como interactúan el docente y el tipo de saber que se transmite, porque ambos son esenciales en el proceso educativo de la UPN.

Los saberes que el docente tiene por su formación profesional, influyen sobre la línea de las asignaturas programáticas debido a que los programas contienen conocimientos



## CAPITULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## Contextualización del problema

En este trabajo de investigación se pretende identificar la manera en que el docente de la Unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional está transmitiendo los saberes, dicha identificación servirá para determinar el tipo de explicación de la realidad que se está utilizando y con ello analizar las posturas que toman los docentes para enseñar como lo indica la Universidad (construyendo conocimientos de carácter científico). Por lo tanto, al realizar la investigación solamente en la Unidad 17-A del estado de Morelos, se hará un estudio de caso debido a que el tema es muy amplio, lo anterior nos puede permitir, que en otra ocasión se busquen resultados de mayor envergadura por medio de una investigación ampliada.

Aceptar que lo más importante de la educación superior es el tipo de conocimiento que se pone en juego para desarrollar los perfiles de egreso de quienes estudian el nivel superior para formarse como profesionales competentes y capaces de participar en el desarrollo de la sociedad, y que de ello depende la calidad profesional de los egresados para el desarrollo de su profesión, nos permite manifestar que existen diferentes criterios respecto a la forma de transmitir los conocimientos por parte de los docentes que trabajan en este nivel educativo superior, así como de las formas de hacerlo, por ello, es importante hacer un análisis acerca de qué se está enseñando y cómo se está enseñando.

Cada institución educativa de nivel superior plantea su propia política educativa a seguir y asigna un papel concreto a su personal docente para que actúe frente a los estudiantes, de manera que la función de los docentes se convierte en una actividad concreta de transmisión de conocimientos (Catedrático, Orador, Obrero, Capataz, Asesor o Simulador),<sup>3</sup> tomando la postura de reproductor, por ser esta la manera

<sup>3</sup> La manera en que se están considerando los términos (catedrático, orador, obrero, capataz, asesor o simulador) para asignar los tipos de docente en este trabajo, son considerando: al catedrático como aquel que expone su tema como lo planífico; al orador como aquel que expone un discurso frente a la tribuna; al obrero como aquel que sigue las guías preestablecidas sobre todo; al capataz como aquel que exige trabajo sin dar orientación que ayude a los estudiantes; al asesor como aquel que da herramientas y ayuda al estudiante a resolver sus problemas cuando se le solicita; y como al

tradicional de transmitir los saberes, cuando debería ser la de proporcionar herramientas que le permitan al estudiante realizar un proceso didáctico basado en la construcción del conocimiento.

Por ello el papel del docente es preponderante en la manera de apropiación del conocimiento, ya que de la capacidad de él, depende el tipo de conocimiento al que accede el estudiante (tópico, operacional o situacional)<sup>4</sup> y la validez del mismo.

Así mismo se verá cómo la historicidad y el sentido de pertenencia de los docentes influyen en la manera de explicar la realidad, porque trabajar actualmente como auténtico docente, implica una entrega a la institución a la que se está sirviendo y un sentido de responsabilidad que le permita una perspectiva de avance y actualización para lograr los objetivos institucionales. Algunos docentes de la Unidad 17-A en el estado de Morelos de la Universidad Pedagógica Nacional actúan según la carga académica que tienen asignada por los directivos, de acuerdo a las experiencias que han tenido en ésta y otras instituciones educativas.

Estas experiencias les marcan formas de trabajo concretas frente a grupo que vienen a repetir como válidas a una institución que pide otra forma de dinámica en las relaciones de enseñanza aprendizaje. Lo anterior se manifiesta por temor al cambio y a la ruptura de las estructuras y referentes que tiene sobre la relación con los grupos o por las limitantes propias de su preparación profesional.

Los conocimientos que transmiten los docentes, al ser aplicados en el aula, se manifiestan como una forma de saber que se está demostrando frente a los sujetos de aprendizaje, los cuales lo adquieren y valoran de acuerdo a sus propios referentes

---

simulador aquel que no está identificado con la institución y que realiza sus actividades docentes como tradicionalmente lo hace en otra institución a la que está adscrito.

<sup>4</sup> Los términos (tópico, operacional y situacional) se utilizan como actividades que realiza el estudiante para apropiarse de los conocimientos, así tópico implica de un sólo lugar y realidad; operacional implica que reciba fórmulas y guías a seguir para adquirir los conocimientos; situacional implica poner al sujeto en una situación de aprendizaje que le permita elaborar su propio conocimiento. Cfr. "La relación de los sujetos con el conocimiento" de Verónica Edwards Risopatrón en antología Análisis de la práctica docente p.p. 117-139.

culturales y a las expectativas que tienen sobre las relaciones con el enseñante, por este motivo, es importante recopilar y analizar los criterios que tienen para valorar la labor docente de sus asesores. El parámetro que se utiliza en esta investigación está fundamentado en los criterios y enfoque sociológico que sobre el conocimiento expone Ricardo Amann E.<sup>5</sup>

- Conocimiento Ideológico
- Conocimiento Espontáneo
- Conocimiento Científico

El primero considera al conocimiento como todas las formas de pensamiento en las que existen tantas verdades, como posiciones sociales tenga el sujeto lo que implica que el conocimiento sea parcial, en el que predomina la concepción particular de la realidad haciendo que las cosas se vean aisladas y de manera superficial, porque predomina la tendencia a deformar en correspondencia al grupo social al que pertenece. El segundo criterio sobre el conocimiento está fundamentado en apego a las ideas que permite el sentido común, el cual se determina por la educación y la práctica económica de los individuos. Esta forma de conocimiento se apega a la explicación empírica de la realidad en la cual el individuo toma elementos de su preparación personal y de la ideología dominante de su grupo para acceder al conocimiento sin alcanzarlo con carácter científico. El tercer criterio, sobre el conocimiento científico; presupone todo un proceso en el cual el individuo debe llevar a la práctica una serie de condiciones teóricas específicas que le permiten llevar un distanciamiento controlado de las experiencias y las prácticas cotidianas. Lo anterior, como proceso se realiza con una serie de actividades en las cuales existe un acercamiento cognitivo entre el sujeto de aprendizaje y el objeto aprendido.

---

<sup>5</sup> Los tipos de conocimiento que aquí se enuncian, serán tratados de manera amplia en el capítulo II por servir de referencias teóricas. Son datos tomados de la Revista de Sociología.

Se toma en cuenta que existe una interrelación entre docente y estudiante (M-A) la cual se manifiesta por una serie de actividades y acercamientos psicosociológicos que nos pueden llevar a explicar la manera en que se interactúa con el conocimiento, para ello es necesario exponer en los referentes teóricos que fundamentan este trabajo de investigación algunos conceptos que nos permitan identificar la manera en que se está transmitiendo el saber. En la interrelación aparecen entre otros elementos la cotidianidad en el aula, el contexto social e institucional, el proceso de E-A y la política que permea las actividades.

### **Las investigaciones sobre el tema (análisis de la cuestión)**

El tema tratado sobre el saber de los docentes es nuevo realmente, en Norteamérica se realizó una fundación nacional llamada Sociedad Nacional para el estudio de la Educación USA, el propósito de esta sociedad fue “proporcionar un medio por el cual los resultados de estudios serios de asuntos educacionales se puedan convertir en una base para la discusión documentada de este tema”,<sup>6</sup> en nuestro país Elsie Rockwel y Ruth Mercado realizan investigaciones sobre la escuela y el saber de los maestros en la década de los ochentas y noventas en la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) del centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en donde realizan trabajos que “remite a discusiones nuestras en torno a algunas de las concepciones y supuestos predominantes acerca de la escuela”.<sup>7</sup> Al realizar una revisión acerca de las investigaciones que se han tratado sobre el tema del Saber que trasmite el docente Universitario (tema de mi investigación), se tuvo que hacer una búsqueda de información en tres niveles; primero en el ámbito interno de la institución en la que presto mis servicios UPN, después, a nivel Nacional por medio de la revista de Educación Superior de la ANUIES y por último a nivel

<sup>6</sup> D. Jean Clandinin y otros El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional (ponencia) 2º Seminario Internacional –El saber de los maestros en la formación docente– Elsie Rockwell y Mercado Ruth La escuela lugar del trabajo docente p 7

Internacional por medio de ponencias presentadas en el 2º. y 3er Seminario Internacional sobre “ El saber de los maestros en la formación docente” 2º. Seminario realizado en 1997 y 3º. Seminario realizado en 1998 ponencias que compiló Marta Elba Tlaseca Ponce,<sup>8</sup> Organizadora de este evento.

*En el ámbito interno de la institución*

Se revisaron los documentos elaborados en el primero y segundo foro nacional de evaluación y seguimiento de la LE 94 de la Universidad Pedagógica Nacional realizado en noviembre y diciembre de 1998.

Dentro de la organización de estos eventos, se establecieron tres mesas de discusión, en las cuales se trató:

En la primera, la evaluación y seguimiento de la licenciatura en educación plan 1994. En la segunda mesa, se trató el desempeño de los docentes asesores y de los alumnos. Y en una tercera mesa, se trató la operatividad de la licenciatura en el país.

Los temas que predominaron fueron: El análisis de la práctica docente, la práctica asesoral, la formación actualización y desempeño, la capacitación y actualización de los asesores, los procesos de interpretación de los contenidos temáticos por parte del asesor, el desconocimiento del concepto (asesoría, desempeño docente, enseñanza aprendizaje, habilidades docentes, perfil egreso).

Los proyectos de investigación presentados se orientaron hacia: los alumnos, el currículo, la licenciatura en educación 1994 y el trabajo de los asesores.

Sobre los alumnos: Proyectos de evaluación, impacto de la licenciatura en educación 1994, antecedentes académicos.

Sobre el currículum: Evaluación, desarrollo curricular, eje metodológico, proyecto de gestión, eficiencia, federalización, planeación y ejecución, operación.

---

<sup>8</sup> Profesora de T/C en la Universidad Pedagógica Nacional, organizadora de los Seminarios Nacionales

Sobre la Licenciatura en Educación plan 1994: Plan de estudios, asignaturas, normatividad, principios rectores, evaluación y seguimiento.

Sobre los asesores: Participación en la licenciatura, desempeño del asesor, profesionalización, perfil, capacitación y actualización, prácticas cotidianas.

*Las investigaciones que se acercan a mi temática son dos:*

1. - "La importancia de la formación profesional del asesor en la licenciatura en educación plan 94", cuyo ponente fue e Bernabé Castillo Juárez de la Unidad 098 del D.F. Oriente. Cuya hipótesis de investigación es - la asesoría académica del asesor es la causa de la permanencia o abandono de los estudios de la licenciatura en educación Plan 94.

Para demostrar dicha hipótesis utilizó la categoría de análisis. Opinión de los alumnos acerca de ¿el asesor posee los conocimientos requeridos para tender el curso?

Como instrumento de investigación se utilizaron encuestas de opinión, en donde se manifiesta el criterio de los estudiantes como generador del resultado.

2. - "El desempeño del asesor de la Universidad Pedagógica Nacional" cuyos ponentes fueron Silvia Tiscareño Rodríguez y María Guadalupe Romero Borja de la unidad 113 de León Guanajuato. La hipótesis de investigación fue "Los estilos y modelos pedagógicos aplicados por el asesor, promueven un bajo rendimiento en los estudiantes alumnos".

Para demostrar hipótesis planteada, se realizaron encuestas a estudiantes y asesores.

Ambas investigaciones no coinciden con la perspectiva de mi investigación, porque tratan de explicar la forma de trabajo con relación a la presentación de los contenidos por parte de los docentes de la UPN desde la valoración de los resultados obtenidos en el rendimiento académico, y no se involucran con el rendimiento de las estructuras mentales de los sujetos para el desempeño de los profesores como lo realizo en mi investigación.

### *A nivel nacional*

Para realizar el análisis de la cuestión se reviso la colección de 95 revistas de Educación Superior de la ANUIES , el número uno editado correspondía de enero a marzo de 1972. Y el número 95 correspondió a julio septiembre de 1995. ( 24 años presentados en artículos de investigación educativa)

En estas revistas se trataron grandes temas educativos sobre: Lo institucional, mejorar la calidad que académica, modernidad, el sistema, evaluación del estudiante, programas de superación académica, universidad y autonomía, educación y desarrollo, programas de superación académica, exámenes de calidad profesional.

Las investigaciones que tienen alguna relación con mi tema, de enero de 1972 a septiembre de 1995, fueron 7.

En el número 57 abril-junio de 1986. La investigación titulada ¿porque no entender otras formas de medir la calidad? Tesis planteada (evaluación crítica de la capacidad docente según el número de alumnos, la calificación y las opiniones).

El número 61 enero-marzo de 1987. La investigación titulada "transferencia del aprendizaje" tesis planteada, (transferible es todo lo que se puede aprender)

En el número 63 julio-septiembre de 1987. La investigación titulada "Filosofías científicas contra el desarrollo científico" tesis planteada, (La formación científica para desvincular las ramas de un mismo dominio científico)

En el número 66 abril-junio de 1988. La investigación titulada "una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios" tesis planteada – (necesidad de profesionalizar al docente universitario)

En el número 68 octubre-diciembre de 1988. La investigación titulada "la enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad" tesis planteda (la calidad como producto de los recursos orgánicos de la institución fundamentalmente humanos ). (alumnos- maestros)

En el número 83 julio-septiembre de 1992. La investigación titulada "la integración



universitaria y el papel del conocimiento en tres tipos de escenarios" tesis planteada (visualizar el papel que juega el conocimiento en las transformaciones de los países latinoamericanos)

En el número 85 enero-marzo en 1993. La investigación titulada "hacia una revolución docente en la universidad" tesis planteada (enseñanza para la erudición y no para la formación humana).

*Sobre la coincidencia con mi trabajo de investigación.*

No coinciden estos temas con el enfoque de mi investigación, por que tienen una tendencia en lo general hacia la explicación de la experiencia docente o hacia el deber ser de la enseñanza aprendizaje.

*La revisión sobre la investigación del tema en el Tercer nivel.*

Se llevó a efecto realizando un análisis de ponencias internacionales que compiló la maestra Marta Elba Tlaseca Ponce, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional quien ha promovido cuatro seminarios internacionales sobre "el saber de los maestros en la formación docente"

Cuyo propósito es la continuidad en el "intercambio y la difusión del estado de conocimiento y las tendencias del pensamiento que piensa al maestro y a los problemas concernientes a su formación"<sup>9</sup> el análisis se realizó de la compilación de ponencias de los seminarios segundo y tercero, en los cuales participaron Profesores Universitarios de Canadá, España, Estados Unidos, México, Brasil e Inglaterra, en donde sobresalen investigaciones sobre el conocimiento del profesor aplicados del aula; que sabe el profesor y como expresa este conocimiento en el aula desde un conocimiento práctico personal.

Los temas fueron: El saber en elaboración de proyectos pedagógicos, Cómo el docente se adapta a la nueva cultura, La importancia del saber de los docentes en la

---

<sup>9</sup> Marta Elba Tlaseca Ponce El saber de los maestros en la formación docente p 5

formación de profesores, El currículo como campo de conocimiento y síntesis para las posiciones teóricas del profesor, La manera de apropiarse de la profesión y de mejorar propuestas de desarrollo profesional, Las propuestas pedagógicas para la formación profesional, El impacto de un programa de actualización, El saber en la formación docente y los procesos de legitimación de conocimiento, Experiencia formativa de un encuentro con el saber del maestro, Experiencias de un formador en la elaboración de propuestas pedagógicas, ¿Teoría, tecnología o praxis? el futuro de la educación del maestro, Historicidad de la formación del maestro: relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes. , El conocimiento pedagógico: un proceso de elaboración en la relación maestro formador, Aprendiendo a relatar, volver a relatar y vivir de nuevo historias de prácticas de maestros. , Aprendiendo de la escuela. Notas desde una investigación sobre profesorado y democracia, La práctica docente y dos procesos de formación de maestros, Aproximación teórico - metodológica para la reconstrucción del saber de los sujetos, El proceso de elaboración para conceptualizar la formación docente y algunas de sus implicaciones metodológicas.

#### *Formas de trabajo sobre el saber*

En lo general las ponencias surgen de estudios interpretativo hechos sobre el saber de los docentes, algunos autores refieren los términos conocimiento y saber, pero no realizan una aclaración sobre ellos ni los conceptualizan para la comprensión de los mismos.

Las 20 ponencias revisadas se pueden ubicar en cinco grandes temáticas:

- El conocimiento práctico personal expresado en enseñanza; se realiza a través de observación experimental y trabajando directamente con los maestros en todos los aspectos, en los salones de clase y en sus vidas personales.
- El saber en la formación de los esquemas conceptuales del profesor; se analiza como un problema fundamental en el terreno de la intervención e investigación en la

formación de profesores, esto se realiza por medio de lecturas intertextuales de la acción de los maestros y de diálogos.

- Desarrollo curricular de programas para formar docentes; propone que el currículum constituye un espacio de formación para los maestros, en lo que Bourdieu llama su hábitus, es decir en las disposiciones y estructuras de pensamiento que va construyendo el maestro en su trayectoria profesional.
- Elevar la calidad a través de la formación docente; trata el conocimiento especializado al prepararse para ejercer la profesión y desde su concepción pedagógica en procesos formativos a partir de la reflexión de la práctica docente.
- El saber desde la capacitación del profesor; el maestro debe apropiarse de los contenidos en función de la transmisión, y de acuerdo a los contenidos que le son señalados por el programa, de manera descontextualizada y desvinculado de quienes lo reciben.

#### *Las ponencias y su relación con mi trabajo*

Los trabajos de investigación realizados para elaborar las ponencias de los seminarios, tuvieron que ver más en tratar de identificar, qué hace el maestro y cómo lo hace, para poder explicar la práctica docente, que analizar la forma de presentar el conocimiento en el aula, y aún tratando el mismo tema sobre el saber, no coinciden los trabajos con el enfoque que presento en mi investigación.

Cabe aclarar que pueden haber investigaciones con el enfoque que estoy planteando aquí, pero en realidad no localicé ninguno en mi búsqueda por tratar de informar sobre el estado de la cuestión.

Sin embargo, con la revisión de las investigaciones que pude identificar, me doy cuenta que no se ha tratado mi temática con el enfoque sistemático en que lo hago, por principio, en un primer plano estoy realizando un análisis para identificar los contenidos temáticos del currículo a los que accedieron los docentes, para valorar si

eran de su área de formación profesional o no, con ello se puede identificar la formación de las estructuras conceptuales que pudieron adquirir como docentes; Existen trabajos de investigación que mencionan que los docentes deben tomar asignaturas ajenas a su formación como medio de supervivencia profesional en su lugar de trabajo, pero no revise dicha bibliografía por no localizarla.

En un segundo plano, (el más trascendente de mi investigación) evaluar la manifestación de las capacidades intelectuales del concepto, el método utilizado, y el conocimiento del área, aplicadas en la interacción frente al grupo, como una demostración del saber del docente Universitario, es un enfoque y tipo de investigación que creo (por no encontrar trabajos sobre el mismo enfoque), trasciende el tipo de investigaciones realizadas hasta la fecha por los investigadores del saber del docente.

Espero que con esta innovación investigativa se pueda iniciar un proceso de evaluación que permita mejorar la enseñanza para la formación docente.

### **Sobre los saberes que transmiten los docentes**

Se debe partir para este análisis de las siguientes premisas:

- No todos los docentes transmiten saberes (el saber es una manifestación del conocimiento que tiene el sujeto) de la misma manera, ya que cada uno de ellos tiene diferente formación, medio, contexto, perspectivas, información e intereses (historia de vida) lo que origina una diversidad de maneras de transmitir los saberes en la institución, de hecho existe una heterogeneidad de conocimientos (el término conocimiento se aplica a la estructura cognoscitiva del sujeto) que son válidos por exponerse en una Universidad, pero que no concuerdan con el nivel de científicidad que debieran tener para que los alumnos adquieran una formación que les permita ser analíticos, críticos y reflexivos como lo exige la institución.

- El hecho de que como docente, transmita lo que se cree debe ser el conocimiento científico dentro del contenido curricular (los temas que tratan las antologías), sin tomar en cuenta los programas de la institución (guías del estudiante) limita la transmisión de conocimientos.

- Especulaciones y dogmatismo que desvían los conocimientos hacia la ideología del propio docente, el cual toma el papel protagonista de catedrático, y, en algunas ocasiones no define su postura frente al grupo porque trabaja como lo ha venido haciendo en otras instituciones. En este sentido, si trabaja en secundarias o bachilleres la dinámica empleada en esas instituciones se refleja en la relación académica que ejerce en la Universidad.

Considerando lo anterior, es importante diferenciar algunas formas de transmisión de saberes que se vienen dando en el contexto de la Unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional, porque cada una de ellas se vincula al proceso de aprendizaje de los sujetos, lo que va desde la interpretación personal de los docentes hasta una forma dogmática que rige las relaciones del proceso de E-A. Para tener una idea más precisa de lo anterior, se describirán a continuación algunas maneras de exposición de saberes identificadas en la práctica:

1.- Para que los estudiantes cubran las lecturas que contienen las antologías que produce la Universidad, algunos docentes las distribuyen en lecciones para que los estudiantes las expongan (modelo de secundaria), procurando cubrir la totalidad de lo que dice el autor; como consecuencia de esto se manifiesta un refrito a veces mal interpretado por parte del estudiante en la lectura que se expone.

2.-Una manera tradicionalista que se utiliza, es la exposición temática por parte del docente, complementada con la hojeada del libro por parte del estudiante que se convierte en espectador y sólo va confirmando lo que el docente dice; esta forma demuestra solamente autoritarismo de saberes por parte del docente.

3.- Otra manera que utilizan algunos docentes para hacer trabajar a los estudiantes, es pedirles que saquen las ideas principales por medio de alguna técnica para hacer entrega de un escrito, el cual será discutido previamente con los compañeros de grupo y confirmado por el docente, lo anterior es una manera reducida de repetir lo que dicen los autores porque sólo se centra la discusión en lo resumido y expuesto al grupo.

4.-Es común pedir a los estudiantes que sólo lean los textos de las antologías, y que se discuta sobre ellos, lo anterior lleva a exponer lo que cada estudiante cree que es lo que expone el autor, pues en muchas ocasiones no leen y sólo revisan algunas ideas que interpretan por sí mismos como si fueran ideas del autor de la lectura.

5.-Algunos docentes más audaces, proponen a los alumnos técnicas de estudio para que realicen las lecturas de los contenidos, para ello se les enseña a elaborar redes y cuadros conceptuales para que se tenga un panorama general del contenido y se discuten las ideas que se sacan del análisis de dichas actividades, llevando a los sujetos a deducir sus propias ideas.

6.-Algunos docentes sobre todo en la modalidad semiescolarizada, tratan de facilitar el aprendizaje y piden a los estudiantes que realicen las actividades de la guía correspondiente, quedándose al nivel de realizar los trabajos que se sugieren en dichas guías, sin llegar a la discusión temática de manera reflexiva para reelaborar los contenidos y apropiarse de los conocimientos.

7.- Como última observación se ubica a los docentes que piden a los estudiantes que lean, previamente a las reuniones de trabajo sabatino, promoviendo posteriormente en el aula la discusión al nivel de recuperación de lo que dice el autor, pero sin llegar al examen crítico de las ideas que se exponen en dichas discusiones, quedándose a merced de las ideas de los autores o de los estudiantes considerándolas como verdades inobjectables, sin lograr interaccionarlas con la realidad cotidiana de los estudiantes.

Se debe considerar que el objetivo institucional tiene como intencionalidad formar sujetos analíticos, críticos y reflexivos con la finalidad de promover la racionalidad por medio de discutir la veracidad y aplicabilidad de lo leído en la realidad que viven los sujetos con el fin de modificar los viejos esquemas. Lo anterior no se ha podido lograr debido a que falta una orientación adecuada a los docentes que ingresan a la plantilla de base como asesores; veamos qué trae como consecuencia cada uno de los 7 estilos realizados para transmitir saberes:

a).- Los primeros docentes al distribuir las lecturas para que los estudiantes las reorganicen y las expongan a sus compañeros, solamente están promoviendo un tradicionalismo compartido en acciones de descarga de trabajo para el docente y parcializando responsabilidades entre los estudiantes los cuales con la exposición de un tema dan por concluida su participación directa con los contenidos educativos de la asignatura.

En primer término se promueve en los estudiantes la ilusión de adquirir la habilidad de reorganizar lecturas porque realizan esta actividad una sola vez en el curso debido a que distribuyen todas las lecturas de la antología entre el total de alumnos o por equipos, haciéndolos responsables de exponer ante el grupo lo que resumieron, los estudiantes ven las partes que tiene la lectura, como es su organización lógica y realizan una reorganización a su criterio para presentar de manera repetitiva y a veces distorsionada de lo que dice el autor.

En un segundo momento se desarrolla la capacidad de memorización para repetir lo que dice el autor, creando la imagen de que están aprendiendo porque repiten lo que leen, pero la verdad es que siguen desconociendo el tema porque revisan partes aisladas y se crea la habilidad de aprender los nombres de los autores, porque cuando exponen utilizan "dice X" que...

En tercer término se desarrolla la habilidad de seguir las pistas que el docente les da porque lo que buscan al exponer, es que sea del agrado del profesor su exposición

para que les asigne una calificación alta, promoviendo así actividades de exposición reducidas sobre el tema sin oportunidad de discusión y análisis.

En cuarto lugar se propicia la pereza dado que, al distribuirse en un grupo las lecturas que contiene la antología, se hace responsable al alumno o al equipo en su caso de leer y procesar de una a tres lecturas, las que analizará, estudiará y reproducirá conforme a sus propios criterios, y en caso de interpretar mal el texto, sólo recibirá una calificación menor sin que se les pida que corrijan los errores que manifiesten en la presentación ante el grupo.

Y por último con este tipo de trabajo el resto de los estudiantes del grupo se dedican a tratar de captar lo que sus compañeros exponen, olvidándose de leer anticipadamente el tema y de analizarlo porque el responsable de darlo a conocer es el indicado para hacerlo. De esta manera se lleva un conocimiento reducido y distorsionado de los contenidos de la antología.

El docente que actúa de la manera analizada anteriormente, sólo se está preocupando por que se vean todas las lecturas de la antología sin importarles la relación lógica que tienen los contenidos de dichas lecturas, ni para las pusieron en esa unidad temática sin llegar a culminar el objetivo que marca el programa.

b).- Es común que el docente expositor del tema haga que sus alumnos lean en el salón los contenidos que se van a tratar ese día y solamente les pide que vean las lecturas de su antología desde la perspectiva que él las está analizando pues acostumbra que confirmen lo dicho en el momento que está exponiendo, marcando incluso que revisen el sitio (párrafo) que confirma su versión, de esta manera se promueve en el estudiante la simulación.

En primer término indica que realicen una lectura previa a la exposición del tema del día, y el docente señala punto por punto lo que cree es de importancia aprender de la lectura.



En segundo término promueve la idea de que el docente es el que sabe en la relación de enseñanza aprendizaje que se da en el aula, originando que el estudiante enfoque su atención en lo que dice el profesor y acepte como verdad absoluta lo que se está exponiendo en la clase.

En tercer término, el docente promueve en el estudiante la pasividad y la docilidad, solamente le pide que lo escuche y en ocasiones le pide tomar notas de lo que expone, esto hace que el estudiante capte ideas reducidas de los contenidos ya que las expone el docente según su punto de vista evitando así que el estudiante sea capaz de ver en su conjunto la idea del autor para adquirir un conocimiento ampliado del tema.

c).- El docente que promueve la elaboración de resúmenes de las diferentes lecturas de la antología, origina en el estudiante un sentido de incompetencia porque sólo son capaces de exponer lo que otros dicen sin saber crear sus propios constructos teóricos de la realidad que se está viviendo, en este sentido, al solicitar el docente que le entreguen resúmenes se promueve:

En primer término la habilidad de escribir lo que otros dicen sin reflexionar sobre el nivel de verdad de lo escrito, aceptando como verdad lo que se dice en la lectura sin tener la oportunidad de analizarlo.

En un segundo momento, se crea la habilidad de leer entre líneas para ser capaz de expresar en su punto más reducido lo que expone un autor debido a la falta de herramientas didácticas, lo que ocasiona que se vayan buscando los elementos de la lectura por separado para poderlos exponer en sus escritos limitando la capacidad de disertación.

En tercer lugar se promueve el trabajo individual, buscando una manera fácil de cumplir con las actividades que marca un programa.

d) El hecho de pedir a los estudiantes que lean el texto "X" sin que se les de una explicación sobre lo que se pretende buscar respecto a dicha lectura, origina que el

alumno simule que lee, supuesto que antes de la sesión de clase, de manera rápida realiza una revisión y toma nota de lo que cree importante para “discutir” con sus compañeros, infiriendo según su experiencia y capacidad lo que “debe ser”; esta manera de conducir el aprendizaje promueve en el alumno la simulación, además de que se distorsiona el contenido real de lo que dicen los autores, provocando discusiones sin fundamento y fomentando la discusión de temas con conocimiento de carácter ideológico, se promueve la verborrea y el sentido de competencia, así como el exhibicionismo del que más habla.

e) El docente que propone trabajar con objetivos relacionados con la tecnología educativa, y organiza su grupo con las tradicionales técnicas grupales, está involucrando su práctica con el conductismo, porque al tratar de llevar a la práctica un trabajo organizado de manera mecanicista; trabajando de esta manera se promueve en el estudiante, la obediencia, el sentido de espera y la falta de participación. La obediencia porque no participa con sus ideas si no le es autorizado por quien o quienes están como responsables de llevar a efecto la dinámica que se está pidiendo realizar, además de que debe estar alerta para decir lo que los otros quieren oír. El sentido de espera porque a pesar de tener los elementos que dinamicen el trabajo, no puede participar hasta que le digan que puede hacerlo ello no le permite actuar en el momento adecuado para aportar sus ideas, y es posible que cuando logre participar, su intervención se encuentre en ese momento fuera de contexto, pues ya se cerró el tópico y se inició la discusión sobre otra cosa, esto origina que muchas veces el estudiante prefiera callar a decir algo fuera de contexto por temor a la llamada de atención o a la burla. Con las actitudes anteriores se promueve la habilidad de ser oportuno u oportunista para exponer sus ideas y sobresalir de los demás, distinguiéndose algunos estudiantes que son los que siempre están hablando y llevando la dinámica del trabajo en el grupo.

f) Pedir a los estudiantes que realicen las diferentes actividades que se sugieren en las guías, es hacer que éste siga una serie de indicaciones que lo llevan justamente a formarse la idea que tiene el elaborador de las antologías. Se lleva paso a paso cada una de las actividades, formando sujetos que sólo con una orientación operacional (tipo fórmula aritmética) son capaces de estudiar. Sin embargo, a diferencia del punto anterior “e” las consecuencias que se han enunciado aquí se les pide que escriban sus propias ideas y los supuestos que deduzcan, sin abandonar el tipo de enseñanza programada como parte de una planificación previa hecha por del docente.

g) Pedir a los estudiantes que lean sin tratar de que se compare la teoría con la realidad que se vive y se analice con base en esa realidad de la cotidianidad del trabajo docente, es aceptar las ideas de los autores como verdaderas y dejar a medias la formación de los estudiantes. Se debe considerar que el fin de la Universidad Pedagógica es formar estudiantes reflexivos capaces de analizar y criticar la realidad para tratar de modificarla, de no hacerse así, no se puede cumplir con la expectativa institucional del perfil de egreso de los estudiantes que están preparándose en la misma, los cuales deben

Modificar los elementos que conforman su práctica docente para darle identidad y especificidad en su labor profesional... Podrá responder en forma crítica y propositiva a las nuevas alternativas y propuestas educativas, acordes a los retos que se le presenten... Desarrollará un sentido crítico y autocritico de las diversas prácticas educativas para incorporar y/o diseñar propuestas innovadoras... Poseerá elementos teórico-metodológicos para interrelacionar la práctica docente que conlleva la investigación educativa... Manifestará habilidades y actitudes que posibiliten su desarrollo como profesional en constante actualización.<sup>10</sup>

¿ Realmente el docente de la Unidad 17-A de la U.P.N. realiza las actividades adecuadas para formar en el estudiante el perfil de egreso que espera la institución?,

<sup>10</sup> Cfr. U.P.N. “Introducción a la U.P.N. y a la Licenciatura en educación” Mex. U.P.N. 1994 p 28-29

para analizar la pregunta anterior es necesario hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de docente predomina en la Unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional?, ¿En qué porcentaje se reflejan los docentes con las características mencionadas? ¿Se están cumpliendo las expectativas institucionales con el tipo de docente que se tiene en la Universidad?

Las teorías epistemológicas que apoyan los elementos teóricos de esta investigación, son aquellas que explican el conocimiento, el saber y la creencia y que se encuentran en libros, que tratan sobre teorías del aprendizaje, la ciencia, el saber, la creencia, los tipos de conocimiento y otros temas; con ellos se fundamentan los referentes teóricos del problema planteado, y de esta manera se puede ubicar a la práctica de los docentes de la Universidad Unidad 17-A del estado de Morelos en el lugar correspondiente.

Esta investigación se desarrolla dentro de una metodología de análisis crítico etnográfico, por lo que es necesaria la observación participativa y la utilización de videograbaciones para realizar un análisis cualitativo y crítico desde la corriente etnográfica de investigación educativa. Por lo anterior, esta considerada la investigación como un estudio interpretativo, el cual se basa en un análisis cuantitativo para conocer las materias que atendió cada docente y cualitativo para identificar como se manifiestan en la práctica las estructuras conceptual, metodológica y cognoscitiva de los docentes; de esta manera, el estudio se aborda desde las relaciones del saber docente y la dimensión organizativa que aplican en el grupo para relacionarse con los estudiantes. Desde un análisis hermenéutico crítico del discurso que se da en la comunicación de los saberes.

### **Justificación**

El conocimiento se relaciona con una serie de conceptos que cubren distintas funciones; puede decirse que existen conocimientos empíricos, científicos, reales, ideales, verdaderos, falsos, útiles, no útiles, pero lo cierto es que en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje se manifiestan todos ellos porque son parte del saber

del docente, y además, el docente los utiliza cotidianamente en su relación con los sujetos porque no son excluyentes.

Sin embargo, no se debe olvidar que el conocimiento que debe predominar en la educación universitaria es el conocimiento científico, el cual debe dominarse tanto como legajo cultural del docente de educación superior, como elemento básico de formación para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, esto implica que los conocimientos que domine el docente deben tener una fundamentación científica.

Para ello el sujeto dedicado a la enseñanza, debe tener el concepto de conocimiento científico bien definido para que sea capaz de transmitir por medio de su saber, elementos concretos que le ayuden a formar sujetos capaces de reelaborar la ciencia, o, en último de los casos, promover conocimientos científicos verdaderos que ayuden (a quienes los procesan) a percibir la realidad como es, y no como la puede imaginar el docente que se encuentra frente al grupo.

Darle herramientas a los sujetos para que reelaboren los conocimientos socialmente aceptados, es prepararlos para razonar sobre lo que les rodea y de esta manera hacerlos capaces de organizar una lógica de pensamiento para convertirlos en intelectuales activos socialmente aceptados para el desarrollo del grupo al que pertenezcan, hacerlos creativos para que desarrollen sus propias ideas e innoven su realidad académica, de no hacerlo así, se convierten en estudiantes “grabadoras” que repiten única y exclusivamente lo que otros dicen, y sólo son capaces de responder a las preguntas de los exámenes escolares (por el desarrollo de una memoria a corto plazo) y no a la problemática social que los rodea.

Actualmente la política educativa pretende que el sujeto sea el elaborador de su propio conocimiento y ello nos ha permitido ver al conocimiento desde un enfoque constructivista como un factor que le da al estudiante la posibilidad de convertirse en analítico crítico y reflexivo; elementos estos de un proceso formador que lleva a los

sujetos inicial y progresivamente a desarrollar sus capacidades intelectuales para ser ellos mismos.

El conocimiento, el saber y la creencia son elementos inseparables de la capacidad intelectual del hombre, lo cual le da una característica especial que lo identifica, así, el conocimiento se expresa en el saber del sujeto manifestándose mediante acciones físicas, intelectuales y actitudinales; en ocasiones, cuando se carece de un conocimiento y se le presenta un problema al sujeto, éste manifiesta una respuesta en su saber como una creencia, la cual es un proceso de dimensión lógica que presupone el sujeto como respuesta a lo desconocido que se le plantea como problema, sin tener la certeza de lo que realiza para resolverlo. Por ello cuando alguien menciona en su discurso “creo” está manifestando el desconocimiento de lo que en ese momento trata de organizar en su pensamiento de manera lógica con el fin de dar una respuesta tentativa a lo planteado.

La explicación anterior, apoya la hipótesis planteada sobre la diferenciación existente en la manera de transmitir los conocimientos en el caso de los docentes de la unidad 17-A de la U.P.N., manifestándose así la ruptura que puede existir entre lo que realiza el docente en la presentación de los conocimientos a los grupos y las expectativas institucionales que se pretenden en la dinámica de trabajo que se sugiere y la apropiación del conocimiento que tienen los estudiantes.

Para poder realizar la investigación sobre los saberes que trasmite el docente en la Unidad 17-A, es necesario describir qué hacen los mismos con el currículo frente al grupo y cómo expresan los saberes, así como la organización y dinámica que se establecen en los grupos; con estos elementos es posible identificar el tipo de conocimiento que posee el docente, y como resultado de ello conocer lo que es posible que aprenda el estudiante para valorar cualitativamente los errores como: distorsionar los contenidos temáticos, manifestar contradicciones teóricas, imponer

los criterios personales, eludir los problemas técnicos dentro de las relaciones curriculares en el grupo u otros que aparezcan en el transcurso de la investigación.

## **Objetivos**

La investigación propone realizar un análisis interpretativo cuantitativo y cualitativo de las asignaturas que atiende el docente de la Unidad 17-A de UPN y de las relaciones de saber que manifiestan los mismos docentes sobre el currículo frente al grupo, abordado desde la investigación crítica en el marco del tipo de conocimiento que se domina y del saber que expone el docente en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis interpretativo se pretende primero identificar las asignaturas que atienden los docentes para identificar si pertenecen a su formación profesional y posteriormente valorar la forma de trabajo que se realiza frente al grupo para identificar el dominio conceptual, metodológico y cognoscitivo que tiene el docente por medio de la manifestación de estructuras mentales que se reflejan en el tipo de saber que se transmite a los estudiantes.

Conociendo lo anterior se tendrá la capacidad de proponer actividades que permitan reorientar la práctica docente para obtener un mayor aprovechamiento en las acciones y relaciones de trabajo docente en la Unidad 17-A de UPN.

Es necesario señalar que en el transcurso de esta investigación se tratará de dar respuesta a las preguntas siguientes:

¿Qué porcentaje de asignaturas que trabajan los docentes de la Unidad 17-A de la UPN, son de su línea de formación profesional?

¿Qué tipo de saber transfiere el docente al interaccionar con sus alumnos?

¿Hasta dónde están cumpliendo las expectativas institucionales los docentes, de dominar conocimientos científicos para promoverlos en los estudiantes?

¿ El aprendizaje que se promueve con las actividades y las actitudes tomadas por el docente en el salón de clase permiten formar estudiantes analíticos, críticos y reflexivos?.

¿ Las actividades que se desarrollan en la interacción, permiten que se formalice la reconstrucción del conocimiento como lo indica la Institución?.

¿Las actitudes del docente frente al conocimiento están acordes a las expectativas institucionales?

Dar respuesta a las preguntas anteriores nos sirve para poder proponer acciones que reorienten las actividades que se realizan en el aula y se reconceptualice la función de asesores que nos propone la institución, además de conocer la realidad que se está viviendo en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario de UPN que se maneja actualmente, se considerará el estudio de la interacción maestro-alumno en dicho proceso lo cual se utilizará para que los involucrados autoevalúen sus actitudes y busquen una reconciliación con la función docente que les fue asignada por la institución.

Esta autoevaluación - creo - puede servir para que los docentes tomemos la decisión no sólo de prepararnos académicamente, sino de socializar las acciones institucionales de manera que se integren las actividades para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario de la Unidad 17-A.



## CAPITULO II

### REFERENCIAS TEORICAS QUE EXPLICAN EL PROBLEMA

## Sobre el conocimiento

Los conceptos que el hombre maneja para poder desarrollar su capacidad intelectual, regularmente son polisémicos, lo anterior se debe a que cada ciencia tiene objetivos específicos que la llevan a explicarse la realidad de manera diferente, en este sentido se puede dar respuesta a la génesis desde el punto de vista de la psicología y al desarrollo y sus consecuencias desde el punto de vista social; la primera para explicar los procesos y causas y la segunda para realizar el análisis de los condicionamientos sociales. En este sentido, Luis Villoro expresa sobre el concepto conocimiento: que “es un proceso psíquico que acontece en la mente del hombre; es también un producto colectivo, social que comparten muchos individuos”.<sup>11</sup>

En este trabajo se realiza un análisis del concepto y ello sólo se puede hacer desde la reflexión; pero también es importante dar una explicación de los hechos sobre el conocimiento que se maneja en la Institución educativa a la que en este momento se está investigando y se puede realizar desde un enfoque científico, porque la ciencia es la encargada de explicarlos. Aclarado lo anterior, esta investigación tiene como antecedentes elementos científicos formales y fácticos que nos permiten buscar una explicación de la realidad de manera razonada y lógica.

No se pretende con lo anterior hacer teoría sobre el conocimiento, sino utilizar la teoría de la ciencia para explicar la realidad que se está viviendo, esto es, se pretende realizar un estudio fenomenológico<sup>12</sup> desde métodos de la investigación crítica para fundamentar los sucesos estudiados, es por ello que para alcanzar la comprensión de los conceptos, se consideraron las ideas de varios autores con el fin de buscar los significados de los términos y poder analizar sus usos.

---

<sup>11</sup> Luis Villoro Creer, Saber, Conocer p 11

<sup>12</sup> Describiendo lo que sucede en la realidad

## Devenir histórico del concepto conocimiento

Para ubicar el concepto conocimiento, es necesario hablar de la filosofía como un antecedente del mismo. " La palabra filosofía procede de la lengua griega y vale tanto como amor a la sabiduría, o lo que quiere decir lo mismo, deseo de saber, de conocimiento ",<sup>13</sup> la filosofía surge de la mentalidad que tienen los griegos acerca del sentido de la totalidad y de su creencia en el orden que guarda el Universo, por ello consideraban la necesidad de tener libertad de búsqueda para alcanzar la verdad y llegar al ideal de ser un hombre íntegro.

Si se toma el concepto de verdad como lo sostiene A Schaff,

Es un proceso, o sea que la verdad es un algo que se da en un tiempo y en un espacio específicos. El proceso de verdad es infinito, nunca termina de darse; así como la verdad " científica" de la edad media, por ejemplo, era sostenida como válida por los científicos de entonces, la verdad de nuestros días demuestra que muchas verdades del pasado, hoy ya no lo son",<sup>14</sup>

la filosofía está vigente, pues se manifiesta en el pensamiento científico actual; en la edad moderna, Federico Ulerweg en su tratado de historia de la filosofía la define como " la ciencia de los principios " se debe aclarar sin embargo, que dichos principios filosóficos se dan pero no se demuestran.

La necesidad de buscar la verdad, dio lugar a que se formaran diferentes corrientes de pensamiento a las que se les dio el nombre de Escuelas filosóficas<sup>15</sup> las cuales se establecieron en diferentes épocas. Las corrientes de pensamiento han permitido al ser humano buscar la verdad para llegar al conocimiento ya sea de manera científica o de manera filosófica, por ello es importante enunciar lo siguientes sobre las diferentes corrientes filosóficas, sin profundizar en sus teorías:

<sup>13</sup> J. Hessen Teoría del conocimiento p. 7

<sup>14</sup> Adams Shaff en guías de trabajo de LEPEP 75 primer grado UPN p 321

<sup>15</sup> UPN Historia de las ideas Vol 1 p.p. 63-120

La Jónica, la Pitagórica, la Eleática, los Pluralistas y los Sofistas en la época griega y medieval, en donde sobresalieron los presocráticos como Tales de Mileto, Anaximandro, Pitágoras, Anaxágoras entre otros.

Entre los filósofos de mayor influencia sobre la teoría del conocimiento se encuentran Sócrates, Platón y Aristóteles, además dentro de la influencia cristiana Santo Tomás de Aquino, quienes trataron de encontrar la verdad de las cosas y a los cuales se les consideró como clásicos de la filosofía.

En la época del renacimiento de la filosofía, a partir del año 1400 d. c. surgen nuevos filósofos como Nicolás de Cusa, Pietro Pomponazzi, Giordano Bruno y Tomás Campanella, quienes se distinguieron por su espíritu crítico y por el estudio del estado.

La filosofía moderna surge a principios del siglo XVII, en ella sobresalen Descartes, Bacon, Locke, Hume, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Marx y Comte. Sus ideas ponían énfasis en la necesidad de utilizar un método para llegar al conocimiento de las cosas, y por ello surgen dos enfoques claramente opuestos para pensar sobre la verdad del conocimiento, el *racionalismo* y el *empirismo*, los cuales luchan por buscar la verdad de manera Idealista, Materialista o Positivista.

En el siglo XX surge una nueva tendencia de la filosofía, la fenomenología, la cual influye en los autores contemporáneos como: Husserl, Scheler, Bergson, Merleau-Ponty, Heidegger, Sartre y Russell.

El método de la fenomenología, en primer lugar recurre a la descripción de los hechos y fenómenos, y en cierto momento se ve obligada a buscar el origen de las cosas, ya que ello constituye todo conocimiento.

Con lo anterior, “ la filosofía como estudio de las causas últimas o supremas”<sup>16</sup> ha tenido una tendencia desde el mundo de las ideas como verdadera realidad, hasta la

---

<sup>16</sup> Raúl Gutiérrez Saenz Historia de las doctrinas filosóficas p 17

explicación de los fenómenos cómo experiencia próxima, lo que hace que el ser humano llegue al conocimiento científico.

¿ Qué se necesita para acceder al pensamiento filosófico?, para dar respuesta a ésta pregunta, me remonto a lo que mencionó el Profr. Sirahuen Aragón G. En un curso de lógica para asesores de la Unidad 17-A de UPN.

Para lograr una actitud filosófica es necesario partir del asombro y de la curiosidad, por que de estas actitudes del hombre se pueden realizar planteamientos que le permitan explicarse la realidad desde un punto de vista de lo Universal y de lo total; de aquí que se pueda enunciar el concepto que tiene el Profr. Sirahuén Aragón.

La actitud filosófica es una actividad inconcluyente para la cual el ser humano debe tener 1o.- Disposición Problemática, 2o.- Disposición teórica y 3o.- Voluntad de abstracción. Actuar de manera filosófica, implica para quien la realiza tener una actitud intelectual, o sea una actitud de pensamiento que le permita al sujeto llegar al conocimiento de manera reflexiva.<sup>17</sup>

En la época moderna se presenta a la filosofía con un carácter de autorreflexión, como una teoría del conocimiento, destacándose por la reflexión crítica que se realiza para llegar a la fundamentación de los hechos y fenómenos, y esto sólo lo puede lograr el hombre culto, aquel que esta preparado para ello. El contenido objetivo común del punto de vista de las representaciones de la filosofía, tiene dos enfoques; primero “ una tendencia a la Universalidad, una orientación hacia la totalidad del objeto”... segundo “ una actitud intelectual, una actitud de pensamiento”<sup>18</sup>

Por eso dentro de la filosofía se considera como hombre culto a aquel que es capaz de entender la Universalidad del conocimiento, al hombre que se explica el mundo interior o el yo (su propio pensamiento), siendo capaz de explicar el mundo exterior el no yo (la realidad).

<sup>17</sup> Sirahuen Aragón G. Profr. Unidad 17-A UPN (Doc. Mecanografiado) p 22

<sup>18</sup> J. Hessen Op. Cit p 9

La afinidad entre la filosofía y la ciencia radica en la función de éstas, esto es, el pensamiento. Pero se diferencian en su objeto de estudio, ya que, mientras que la filosofía estudia el conocimiento Universal, la ciencia se dedica a explicar una parte de la realidad, la diferencia entre la filosofía y la ciencia es que una está dirigida hacia la totalidad y la otra hacia las partes de esta totalidad; sin embargo, ambas no pueden separarse ya que dentro de la última se busca la totalidad del objeto sin llegar a su Universo. Considerando lo anterior se puede decir que existen dos tipos de ciencia: La ciencia Universal (filosofía) y la ciencia Particular (conocimiento científico).

Cuándo se hace la pregunta ¿qué es el conocimiento? , se está acercando el sujeto desde la filosofía a la teoría del conocimiento o a la epistemología, así, “ el problema – y los problemas – del conocimiento han sido tratados por casi todos los filósofos”,<sup>19</sup> pero es hasta la época moderna cuando el problema del conocimiento dentro de la filosofía, se convierte en un problema central, siendo con Kant, cuando dicho problema empezó a tratarse de manera particular ( científica) y a ser objeto de la teoría del conocimiento.

A partir de la teoría del conocimiento, se empezaron a definir varios aspectos para explicarlo, dichos aspectos actualmente están considerados como clásicos porque por medio de ellos tradicionalmente se explica el problema del conocimiento, así como la manera de estudiarlo, ellos son: “ descripción, o fenomenología, del conocimiento; posibilidad del conocimiento; fundamentos del conocimiento; formas posibles del conocimiento”<sup>20</sup>

*En el caso de la fenomenología del conocimiento*, se trata de realizar la descripción de lo que rodea al sujeto, así, “ conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto -llamado cognoscente- aprehende un objeto -llamado objeto de conocimiento- y para abreviar simplemente -objeto-.”<sup>21</sup>

<sup>19</sup> José Ferrater Mora Diccionario de filosofía tomo I p 598

<sup>20</sup> Idem. P 598

<sup>21</sup> Idem. p 598

*Sobre la posibilidad del conocimiento*, cuya idea principal surge de la pregunta ¿es posible el conocimiento?, se manifiestan dos corrientes teóricas que tratan de explicar la posibilidad de llegar al conocimiento, el escepticismo y el dogmatismo, en donde menciona el escepticismo que conocer, “es partir de una proposición evidente (que es a la vez resultado de una intuición básica). En el segundo caso, conocer es sobre todo -constituir-, es decir, constituir el objeto en cuanto objeto de conocimiento”.<sup>22</sup>

*En el caso del fundamento del conocimiento*, “algunos autores han sostenido que el fundamento de la posibilidad del conocimiento es siempre -la realidad- o, como a veces se dice < las cosas mismas >”,<sup>23</sup> además algunos autores mencionan que los conocimientos se pueden adquirir de la realidad que vive el sujeto, de las impresiones y de las percepciones de los sentidos o sensibles, y también, el conocimiento se puede adquirir de las ideas de los sujetos de una realidad del pensamiento o inteligible, o sea por medio de la inteligencia del sujeto pensante.

Para el empirismo, la experiencia la dividen en dos tipos, la experiencia sensible y la experiencia intelectual o experiencia histórica y experiencia interior.

Otras posiciones sobre los fundamentos del conocimiento, son el realismo y el idealismo, en los cuales es común identificar los términos -objeto y sujeto-.

En este sentido se puede apreciar que, con respecto a las diferentes posiciones teóricas, “Casi todas tienden a concebir el conocimiento no sólo como una actividad intelectual, sino también como una actividad fundada en motivos intelectuales aislados, o aislantes”.<sup>24</sup>

*Las formas posibles del conocimiento*, están las llamadas “conocimientos sensibles -verdades de hecho- y conocimiento inteligible o verdades de la razón, el cual se adquiere por medio de inferencias”.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Ibidem. p 600

<sup>23</sup> Idem. p 600

<sup>24</sup> Ibidem. P 601

## Sobre la teoría del conocimiento

Para esta investigación es importante tratar la teoría del conocimiento como un elemento de apoyo teórico para identificar el saber que maneja el docente Universitario, en este sentido se puede decir que: John Locke inicia estudios sobre la teoría del conocimiento en su obra Ensayo sobre el entendimiento humano, trata de buscar el origen, la esencia y la veracidad de conocimiento del ser humano.

Pero socialmente a quien se le atribuye la fundación de la teoría del conocimiento es a Emanuel Kant por su obra Crítica de la razón pura trata de fundamentar el conocimiento científico de la naturaleza preguntándose “ cómo es posible el conocimiento, sobre qué bases, sobre qué supuestos supremos descansa”,<sup>26</sup> pero es hasta el último cuarto del siglo XIX con el Neokantismo como corriente epistémica cuando se tratan de separar los problemas epistemológicos y los metafísicos, cuando realmente aparece la teoría de la ciencia para crear una corriente científica y dejar a la filosofía seguir con su función de buscar la verdad. Se debe considerar que la verdad es una relación real entre lo que se dice del objeto y el objeto mismo. Para Hessen “la teoría del conocimiento trata de estudiar la significación objetiva del pensamiento humano, la referencia de éste a sus objetos”.<sup>27</sup>

Respecto a la conceptualización de la teoría del conocimiento, se dice que “La teoría del conocimiento es: como su nombre indica, una teoría, esto es, una explicación o interpretación filosófica del conocimiento humano”.<sup>28</sup>

Para llegar al conocimiento deben estar frente a frente el sujeto y el objeto y ello puede realizarse de manera real o ideal. En la manera real de llegar al conocimiento se debe vivir una experiencia física o mental con el objeto material; “ Llamamos real todo lo que nos es dado en la experiencia externa o interna o se infiere de ella. Los objetos irreales se presentan, por el contrario, como ideales, como meramente

<sup>25</sup> Ibidem. p 603

<sup>26</sup> J. Hessen Op. Cit. p 119

<sup>27</sup> Ibidem. p 18



pensados".<sup>29</sup> La manera ideal de llegar al conocimiento, considerando la cita anterior, se realiza sólo en el pensamiento del ser humano, el cual le da forma y sentido, lo que ha originado que en el aspecto científico se separen estos dos elementos dejando áreas específicas para su estudio, en este sentido, aparecen las ciencias fácticas como estudio y conocimiento de lo real ( C.N. y C.S.) y las ciencias formales para el estudio y conocimiento de lo irreal ( Matemáticas Lógica. Ética) "En el conocimiento, la mente se enfrenta directamente a cierto hecho o a cierto caso particular. El conocimiento es por definición infalible, aunque, claro está, no es necesario que sea exhaustivo. Pero no podemos llamarlo inteligentemente verdadero, porque la alternativa verdadero o falso no tiene aplicación en él".<sup>30</sup>

El conocimiento real se da como lo menciona el Dr. Ricardo Amann:<sup>31</sup> Ideológico, como algo que se infiere según la formación sociohistórica y bagaje conceptual que tiene el sujeto; Del sentido común, basado en la conciencia ingenua que se forma en el análisis de la teoría que realiza el sujeto; Y el científico, basado en la razón e interpretación filosófica que realiza el sujeto.

Para acercarse al criterio de verdad es necesario poseer razones objetivamente suficientes, pues el criterio de verdad le permite al sujeto atribuir verdad a una proposición. "La razón de que esté en lo justo concretamente en este caso, es porque he juzgado sobre una buena evidencia".<sup>32</sup> En este sentido la razón objetivamente suficiente depende de la manera de juzgarse para acercarse al sentido de verdad.

Para Hessen la teoría del conocimiento es una disciplina filosófica independiente porque siempre se ha reflexionado sobre ella, pero es hasta 1690 cuando John Locke "Trata de un modo sistemático las cuestiones del origen, la esencia y certeza del

<sup>28</sup> Ibidem. p 21

<sup>29</sup> Ibidem. p 23

<sup>30</sup> Phillips A. Griffiths *Conocimiento y creencia* p 68

<sup>31</sup> Prof. de T/C. De la Unidad 17-A de UPN. Articulista de la Revista Nacional de Sociología

<sup>32</sup> Ibidem. p 26

conocimiento humano",<sup>33</sup> y Emanuel Kant funda la teoría del conocimiento cuando trata de fundamentar su validez como conocimiento científico y trata de explicar cómo es posible dicho conocimiento.

La teoría es la explicación de la realidad, por lo tanto la teoría del conocimiento pretende explicar en qué consiste éste y ello se logra si se describe en qué consiste como fenómeno natural que realiza el ser humano, por eso, se dice que para poder analizar al conocimiento para dar su explicación se utiliza el método fenomenológico. Después de haber realizado una explicación de como surge el concepto de conocimiento y por qué y cómo se desarrolla su teoría, es importante describir cuales son los rasgos fundamentales que se manifiestan para apropiarse del conocimiento; para realizar la descripción, se partirá de las premisas utilizadas por Hessen:

En el conocimiento se hallan frente a frente la conciencia y el objeto. El conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros, que permanecen en ella eternamente separados el uno del otro. El dualismo de sujeto y objeto pertenece a la esencia del conocimiento. La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender al objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.<sup>34</sup>

Todo conocimiento responde al criterio de verdad que maneja cada sujeto, ello le permite aprehenderlo y explicarlo, a menos que hagamos corresponder nuestras ideas con la realidad, no poseemos el conocimiento, para alcanzarlo debemos reemplazar la ignorancia o las ideas falsas por verdaderas. Por consiguiente, el desarrollo del conocimiento se encuentra en el desarrollo de las verdaderas ideas dentro de la totalidad, en la cual algunas son auténticas y otras no. Accedemos al conocimiento sólo en cuanto desarrollamos las ideas (representación de los objetos en la estructura mental) de tal forma que su correspondencia con la realidad sea probada. Respecto a

<sup>33</sup> J. Hessen Op.Cit. p 18

<sup>34</sup> Ibidem. p 22

los criterios de verdad sobre el conocimiento se han desarrollado cinco corrientes o doctrinas básicas que tratan esta problemática, y depende de la manera en que ha sido aprehendido el conocimiento, la ubicación de los sujetos en su expresión sobre el mismo, lo anterior muchas veces es de manera inconsciente debido a que no se les ha permitido a los sujetos de aprendizaje elegir la corriente teórica de su agrado, sino que, mas bien el enseñante maneja sus conceptos apegados a cualquiera de dichas corrientes y al sujeto de aprendizaje se le exige aprehensión de ello sin embargo, no se puede dejar al margen del conocimiento el concepto de verdad debido a que “El concepto de verdad se relaciona estrechamente con la esencia del conocimiento. Verdadero conocimiento es tan sólo conocimiento verdadero”<sup>35</sup> y cualquiera que sea la doctrina que se utilice para apropiarse del conocimiento, está se debe basar en el concepto de verdad, en este sentido las doctrinas básicas para la adquisición del conocimiento son según Hessen J.:

- **El dogmatismo** ; en la cual se dan por supuestas las posibilidades y la realidad del contacto entre el sujeto y el objeto; las cosas existen pura y simplemente, todo lo que se dice es verdad y no se debe refutar, se debe aceptar .
- **El escepticismo** ; en esta doctrina “el sujeto no puede aprehender al objeto” se abstiene completamente de juzgar o pronunciar juicios, en ella no se acepta nada como cierto, se menciona en esta corriente que es imposible tener un conocimiento riguroso y que todo es probable, basa su conocimiento en la probabilidad de las cosas sin llegar a la comprobación.
- **El subjetivismo o relativismo** ; acepta que hay una verdad, pero que ésta es limitada porque no existe un conocimiento como verdad única y Universal; acepta que sólo hay verdades para el sujeto (conocimiento individual ) o para un grupo de sujetos (conocimiento general) , pero que no existen conocimientos Universales.

---

<sup>35</sup> Ibidem. p 24

- **El pragmatismo**; esta doctrina está basada en que lo verdadero es todo aquello que tiene como significado lo útil, lo valioso o lo fomentador de la vida, ya que el hombre es un ser de acción porque su intelecto ha sido dado para obrar y no para conocer.

- **El criticismo** ; para esta doctrina es posible el conocimiento ya que existe una verdad que el ser humano puede encontrar, ello puede ser a través de examinar las afirmaciones de la razón humana, mientras no se realice el conocimiento de esta manera, no será posible acceder a él. Esta doctrina busca que la mente del ser humano sea reflexiva y crítica.

Relacionando estas doctrinas, con los modelos de enseñanza y con los tipos de conocimiento que se manejan en la escuela, se pueden clasificar de la manera siguiente:

<i>Doctrina</i>	<i>Modelo de enseñanza</i>	<i>tipos de conocimiento</i>
1.-Dogmatismo	1.-Empirismo	1.-Ideológico
2.-Escepticismo 2.-Subjetivismo o Relativismo 2.-Pragmatismo	2.-Tradicional	2.-Sentido común
3.-Criticismo	3.- Interaccionismo	3.-Científico

*Cuadro elaborado por el Profr. Efraín Arrambide*

*Estos modelos serán usados más adelante para analizar las prácticas de los docentes y el tipo de saber que están transmitiendo.*

El conocimiento representa una relación entre el sujeto y el objeto, y esa relación se puede dar en la mente de manera **ideal** donde el pensamiento crea el objeto, o en la relación con el objeto concreto de manera **real** donde el material es analizado. Por ello se crean las ciencias formales (de la mente ideal del hombre) y las ciencias fácticas (de la realidad que vive el hombre).

## El saber

Para dar respuesta a la pregunta ¿qué es el saber?, se debe empezar por identificar al sujeto que es posible de adquirir un conocimiento, y delimitar si el sujeto es capaz de expresar ideas (saberes) <sup>36</sup> que sean entendidas por cualquier persona que tenga elementos de conocimiento semejantes y se acerque al mismo marco conceptual al que se encuentra el sujeto que los expresa.

El sujeto capaz de adquirir conocimiento, "lo llamamos - sujeto Epistémico. Todos somos sujetos epistémicos respecto de ciertas razones y, por ende, respecto a ciertos saberes y no respecto a otros". <sup>37</sup>

Analizando lo anterior, se puede decir que existe un grupo de sujetos que tienen acceso a cierto tipo de conocimientos que son propios de su grupo como son los profesores, los cuales no tienen acceso a otro tipo de conocimientos de grupo, por ejemplo, a los conocimientos del grupo de médicos, los tipos de conocimientos permiten a los sujetos reunirse en grupos de acción como los ingenieros, doctores, profesores, sociólogos, historiadores, campesinos, comerciantes y otros que tienen un elemento común de acción, a estos grupos según Luis Villoro se les denomina "comunidades epistémicas"

Cada comunidad epistémica delimita así, un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, con su nivel de tecnología, con el desarrollo de su saber previo y con el marco conceptual básico que supone. Para juzgar la objetividad de una justificación aducida sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad epistémica, porque los demás no están en condiciones adecuadas para juzgarlos. <sup>38</sup>

Las comunidades epistémicas están formadas por individuos que tienen una misma competencia social y un mismo tipo de saber y que difieren de otro conjunto de sujetos epistémicos que forman comunidades diferentes y pueden tener incluso

<sup>36</sup> El verbo saber como tal, implica hacer o demostrar lo que se sabe o conoce.

<sup>37</sup> Luis Villoro Op. Cit. p 148

creencias ideológicas, que satisfacen los intereses particulares de la misma comunidad.

Si para saber algo requerimos considerar todas las alternativas posibles no habría saber alguno. Por ello, la única opción frente al escepticismo es aceptar que las razones para saber son relativas a una comunidad epistémica históricamente determinada.<sup>39</sup>

Para que un sujeto demuestre que sabe, debe tener acceso a un número limitado y suficiente de datos o conocimientos propios de su comunidad epistémica además, que no tengan contradicciones en el momento de exponerlos. La contradicción en el momento de la exposición de los datos, manifiesta desconocimiento de lo que se sabe.

Una de las comunidades históricas más representativas de la sociedad actual, es el magisterio, el cual utiliza tanto el saber cómo sujeto epistémico, como el saber de comunidad epistémica debido a que su meta es integrar a la sociedad a una comunidad social concreta (alumnos) con un conocimiento concreto (nivel educativo).

En el ámbito universitario en UPN, la planta docente está conformada por diferentes comunidades epistémicas, debido a su formación (docentes universitarios y docentes normalistas) dentro de los universitarios existe heterogeneidad epistémica por que sus conocimientos son diferenciados, así se pueden encontrar matemáticos, sociólogos, psicólogos, historiadores, y otros tipos de sujetos, también en los docentes con formación normalista existen sujetos epistémicos diferentes como pedagogos, biólogos, químicos, historiadores y demás porque cuentan con una especialización que les dio el haber estudiado la normal superior. Sin embargo, el hecho de ser docentes Universitarios los ubica en una misma comunidad epistémica; En este sentido, los saberes que manifiestan los docentes de la UPN como resultado de sus estructuras mentales son diferenciados.

El saber debe tener la garantía de un criterio de verdad, y en psicología el

---

<sup>39</sup> *Ibidem* p 164

conocimiento se aprehende del objeto de conocimiento, y dicho conocimiento aprehendido del objeto es la garantía de verdad que requiere el saber (verdad cierta <sup>40</sup> o no, según la referencia), debido a que, el criterio de verdad, permite ser atribuido a una proposición, la cual se relaciona con la realidad vivida por el sujeto que expone su criterio. "En la gran mayoría de nuestros saberes podemos tener la seguridad de que nunca serán corregidos... Aún en los conocimientos científicos tenemos que admitir un enorme cuerpo de saberes, establecidos de una vez para siempre".<sup>41</sup>

El ser humano, tiene una estructura de conocimientos que se fue formando en su mente a través de la apropiación de los objetos que lo rodean y con los cuales interactúa, esa estructura es la herramienta que lo hace ser como sujeto pensante, pensar lo que se hace es aplicar lo que se conoce, y aplicar lo que se conoce es demostrar que se sabe.

"En castellano existen dos verbos que no suelen usarse un el mismo significado <conocer y saber>. .. Conocer un objeto implica saber algo acerca de él... saber que el objeto es redondo, no es conocerlo".<sup>42</sup>

Con la afirmación anterior se puede inferir que conozco algo porque tengo una relación directa con dicho objeto, yo no puedo decir que conozco un objeto concreto sin haber tenido una relación directa con él, pero sé del objeto porque surgió de por medio algún tipo de información que pasa a formar parte de mi conocimiento. Por ello puedo afirmar que el conocimiento es una experiencia concreta (existe como tal de nuestra conciencia) y el saber es utilizar la realidad concreta del conocimiento existente para poder explicarlo o vivirlo.

El que sabe muchas cosas sobre algo, tiene una relación cognoscitiva diferentes al que realmente lo conoce. Veamos el siguiente ejercicio, yo sé que mi automóvil camina por que tiene un motor y lo enciendo para trasladarme, que tiene ruedas, que necesita

<sup>39</sup> Idem p 164

<sup>40</sup> Se refiere al sentido de certeza que se tiene sobre el conocimiento

<sup>41</sup> Luis Villoro Op. Cit. p 194

gasolina y aceite, pero el ingeniero que lo diseñó conoce cada una de las partes del motor y su funcionamiento, porque hizo cada parte del mismo con una intención concreta y que la falla de una parte puede provocar ciertos daños al motor.

“El saber se manifiesta en la acción y el lenguaje del maestro y puede ser aprehendido cuando se reconstruye su unidad en la obra que reconocemos objetiva, el acontecer de ser docente: la elaboración de la propuesta pedagógica”<sup>43</sup>

Cuando un docente planifica las actividades de la manera en que se lo indica el plan de estudios correspondiente, y al estar frente al grupo demuestra que posee muchos conocimientos sobre el tema que está tratando, entonces se dice que el docente sabe lo que hace por que lo está manifestando.

“Si alguien pone en duda nuestra pretensión de conocer, podemos justificarla... probando que sabemos hacer lo que conocemos”<sup>44</sup>

Sé porque conozco, porque tengo noticias sobre lo que digo o hago; por ello, justificar ante los demás un saber es demostrar que sé un conocimiento.

Se debe considerar que el saber, tiene diferentes relaciones, en concreto, para conocer el tipo de saber que dominan los docentes, es necesario definir el saber como capacidad de hacer y como dominio o poder; en este sentido, el concepto de <poder>.

“Se define como la capacidad de imponer la propia posición o enfoque, de influir en la toma de decisiones, de obtener privilegios, reconocimientos, beneficios, recursos”,<sup>45</sup> en educación el concepto de poder que más aceptación tiene por ser una forma de transmitir conocimientos es < la capacidad de imponer la propia posición o enfoque>, debido a que el docente es el que sabe frente a los alumnos.

Desde el conjunto de las relaciones de saber y poder, se manifiestan entre otras al poder como capacidad intelectual y sabiduría, así se considera que el sujeto puede hacer por que sabe y sabe por que conoce.

<sup>42</sup> Ibidem p 198

<sup>43</sup> Marta Elba Tlaseca P El saber de los maestros en la formación docente. P 34

<sup>44</sup> Luis Villoro Op. Cit p 210



Relacionando el poder del docente en la práctica, se utilizan calificativos por la forma de actuar frente al conocimiento de, docente autoritario y docente con autoridad, al autoritario por imponer su propia posición o enfoque debido a que no domina concretamente lo que expone y al docente con autoridad por el reconocimiento que se realiza respecto al dominio de los conocimientos que tiene y demuestra en su relación con los estudiantes (o no sabe y si sabe), “la práctica del poder crea saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. Por lo tanto, saber y poder no están divididos sino integrados, se incluyen e implican mutuamente”<sup>46</sup>

### **El saber como una expresión del conocimiento**

Si se parte de la premisa de que el saber es una manifestación del conocimiento y que a éste no se le puede catalogar como falso o verdadero (simple y sencillamente como cierto o no), entonces, el saber se puede expresar de manera ideológica, como sentido común o científicamente. Y que como manifestación del conocimiento, el saber sólo reproduce lo que dicho conocimiento ha aprehendido, por lo tanto el conocimiento no puede ser transferido directamente.

Cualquier saber es compartible; nadie en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El conocer es intransferible... sólo hay una forma indirecta de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que el mismo lo adquiera. Por ello los saberes pueden consignarse en discursos razonados y anónimos, el conocer requiere, en cambio, del testimonio de quien conoce<sup>47</sup>

Saber qué, y saber cómo, equivale a saber hacer, lo que implica una cualidad, una capacidad física para la cotidianidad y no un conocimiento propiamente dicho, el saber como conocimiento “es tener una creencia verdadera y justificada. Es el concepto epistémico aplicable a todo conocimiento justificado en razones, desde el

<sup>45</sup> Alicia Devalle Redondo y otros, Una escuela en y para la diversidad p 59

<sup>46</sup> Ibidem, p 60

<sup>47</sup> Luis Villoro Op. Cit p.211.....

saber del sentido común hasta el científico”,<sup>48</sup> a esta definición no corresponden los conocimientos Ideológicos, ya que la creencia que se trasmite como ideología no es verdadera y por lo tanto las razones no son objetivas, sino que corresponden a intereses personales. Un tipo de saber en el sentido de estar informado es el elemento justificante del conocimiento ideológico, creer lo que otros dicen o aceptar lo que otros aceptan sin justificar la razón de ser, es tener una noción o información distorsionada del objeto elaborando un conocimiento ideológico.

El saber como manifestación ideológica no necesita una creencia verdadera, sino que, solamente un razonamiento particular que lleva al sujeto a tener noticias (se considera al razonamiento como un proceso en el cual el sujeto piensa, se forma ideas en la mente) de las cosas para llegar al conocimiento, ya sea falso o verdadero, o haberse informado acerca del objeto del conocimiento sin llegar a la reflexión, lo que implica que las razones que se exponen son de acuerdo al pensamiento por deseo, o sea, lo que al sujeto se le ocurre.

El tipo de saber que se manifiesta en la relación educativa de una institución, se puede identificar valorando la fundamentación que argumenta el sujeto como razones para explicar sus creencias en la relación dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje. En este proceso se exponen saberes fundados en el conocimiento propio (del sentido común) o personal, pero también intervienen saberes ajenos que son adquiridos de diferentes medios de información (teóricos) considerados comunitarios. En este sentido, cualquier conocimiento que se adquiere en las instituciones educativas o en el entorno social del sujeto tienen algo de saber comunitario y de saber personal, cabe hacer la aclaración que en cada adquisición de conocimientos por medio de la transmisión del saber del otro, predomina la fundamentación de uno de los saberes, lo que hace que sea más, o menos creíble.

---

<sup>48</sup> Ibidem. p 127

El saber como manifestación del conocimiento científico, debe contar con razones objetivamente suficientes para convencer de que se tienen elementos de apoyo epistemológico lo que implica garantizar que exista un sentido de verdad, “aun considerando que la verdad no existe por que es un proceso inconcluyente que nunca termina de darse, porque el ahora y aquí es verdad; después puede no serlo”<sup>49</sup> considerando este elemento, el sujeto no sólo esta cierto de las cosas que afirma, sino que sabe lo que afirma porque tiene pruebas de ello, la señal de que se saben las cosas es por que las razones que se dan pueden ser comprobables por el sujeto “probar mis razones, no sólo estoy seguro... también lo sé”<sup>50</sup>

El sentido de verdad (aceptado) de las razones, se puede garantizar cuando éstas son suficientes, concluyentes y coherentes; se debe considerar que muchas personas no tienen acceso a esas razones por no tener los mismos datos de quien expone las razones, en este sentido, si un sujeto cuenta con un saber especializado (profesor, docente, maestro: El primero estudia para enseñar, el segundo es un trabajador de la enseñanza y el tercero tiene un grado académico) y expone sus razones, la persona que quiera juzgar el sentido de verdad de las razones expuestas debe contar con los mismos referentes del expositor, en suma, “ Las razones que expresan datos observables, son objetivamente suficientes, si son válidas para cualquiera que pueda tener acceso a los mismos datos”<sup>51</sup> y tendrán un sólo sentido de validez para quienes comparten un marco conceptual común.

Luis Villoro sostiene que existen el sujeto empírico y el sujeto epistémico, siendo el primero posible de conocimiento para resolver los problemas de su vida cotidiana, y el segundo el que tiene acceso a un número determinado de razones y creencias que comparte con un determinado grupo de sujetos, formando así, una comunidad epistémica como son (doctores, profesores, ingenieros, sociólogos, pedagogos etc.)

<sup>49</sup> Sirahuén Aragón Op. Cit. p 5

<sup>50</sup> Luis Villoro Op. Cit. p 141

<sup>51</sup> Ibidem. p 146

“Para juzgar la objetividad de una justificación aducida sólo son pertinentes los juicios de los miembros de esa comunidad epistémica, porque los demás no están en condiciones adecuadas para juzgarlos”<sup>52</sup>

Puede existir el consenso, o sea que los que reciben la justificación la acepten como válida, pero no una objetividad, lo anterior se debe a que cuando una razón es aceptada por un grupo, se toma como verdad socialmente reconocida, pero esta puede no acercarse a la realidad (lo que se dice - con el objeto), así el consenso predomina sobre la objetividad.

Las ideologías confunden la objetividad de las razones y las aceptan como tales cuando toman el consenso además de que no aceptan como verdad cualquier fundamentación válida si no es primeramente aceptada por el grupo, lo anterior se debe a que para los involucrados en una doctrina lo importante es mantener el consenso para mantener unido al grupo “La crítica de la ideología supone la desmistificación del consenso como criterio de objetividad”<sup>53</sup> por lo tanto el saber implica tener una justificación objetiva, de no ser así sólo nos acercaríamos a la certeza por tener razones para creer que no son objetivamente suficientes. Saber implica comparar las razones en favor o en contra de una creencia y eliminar las alternativas pertinentes que pudieran revocarlas, ello no requiere que se analicen todas las alternativas, pues esto sería imposible y entonces no existiría el saber, sino que el sujeto elija las alternativas a su alcance “Para usos prácticos, aplicamos - saber - a ciertas creencias que podríamos llamar “razonables”, por que están basadas en razones sólidas que bastan para darnos la confianza de que, de someterlas a examen minucioso, se confirmarían como objetivamente suficientes”<sup>54</sup>

Toda justificación basada en razones sólidas se acerca al criterio de verdad, pero si se asegura una justificación en circunstancias variadas o situaciones duraderas, será

---

<sup>52</sup> Ibidem. p 148

<sup>53</sup> Ibidem p 154

<sup>54</sup> Ibidem. p. 167

mayor la confianza y seguridad que se dé para considerarla como razonable y por lo tanto confiable, por que, si existen razones controvertibles en la justificación pueden revocar la justificación y perderse así el criterio de objetivamente suficientes.

“ Para saber si una oración determinada es verdadera, es menester conocer cual es el juicio que en ella se hace”<sup>55</sup> para que un sujeto sea considerado como que sabe, debe demostrar y garantizar que las razones que expone en su justificación están apegadas al criterio de verdad, debido a que “ la noción de - verdad - y su correlativa de - realidad - ... son indispensables para explicar la objetividad de la justificación”<sup>56</sup>

En un sentido amplio se puede considerar al concepto saber tanto en el conocimiento del sentido común como en el conocimiento científico, la expresión teórica de las relaciones con la realidad que viven, pues se puede saber si es uno informado de como son las cosas sin llegar a vivirlas como de vivir las experiencias en la relación sujeto objeto, dándose el caso de describir un fenómeno con la información recibida sin tener que comprobar por sí mismo si de tiene razón o no. Se puede saber sin tener que rechazar las razones posteriores en contra.

Conocer un objeto implica saber algo acerca de él, pero saber algo del objeto no es conocerlo; saber es predicar es exponer el conocimiento que se adquirió del objeto, conocer es haber aprehendido sus propiedades, es estar familiarizado con el objeto, así la aprehensión es una experiencia que origina un conocimiento y saber predicar es una información que se expone para que los de enfrente estén enterados.

Conocer es “ describir, es captar su - forma y manera -, su - estilo -, el modo como sus partes están relacionadas en un todo; conocer algo supone estar familiarizado con las variantes y matices que presente, comprender sus aspectos menos obvios, poder desentrañar sus complejidades”.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Ibidem. p. 178

<sup>56</sup> Ibidem. p. 181

<sup>57</sup> Ibidem. p. 204

El que sabe mucho sobre el automóvil, tiene con él una relación cognoscitiva diferente a quien realmente lo conoce, pues el primero podrá decir las partes que tiene e incluso puede arreglar algunas de ellas y decir donde están ubicadas; y quien conoce, tal vez no pueda arreglar alguna de las partes, en cambio puede decir la utilidad y capacidad de cada una de ellas, sabrá como funcionan y su interrelación con las demás, así mismo sabrá responder a las preguntas que le realicen respecto a lo que conoce sobre el automóvil. “Saber y conocer no se justifican de la misma manera, el saber se justifica en razones objetivamente suficientes, el conocer, en experiencias directas”.<sup>58</sup> En este sentido se puede decir que sé que la autopista del sol está en malas condiciones por que vi un reportaje al respecto, o que, la autopista del sol está en malas condiciones por que pase por ella y conozco como está. Lo anterior nos permite deducir que las razones que se dan cuando el sujeto demuestra su saber están determinadas por la realidad que se vive y que, las razones que se dan cuando se conoce un objeto surgen de la experiencia que tiene el sujeto que las expone.

### **El conocimiento científico que se transmite en la educación superior**

Hablar de transmisión del conocimiento a nivel Universitario, implica una explicación de la manera como conceptualiza (la idea que tiene) el docente lo que es el conocimiento científico; es por todos conocido el principio de que -todo conocimiento científico debe ser verificable-, esta idea esta sustentada en las teorías que hablan sobre la ciencia y la forma de acceder a ella, pero en la realidad el concepto de verificabilidad es visualizado de maneras diferentes, debido a la formación de los sujetos , así, se considera como verificación de un conocimiento científico, cuando se confirma lo que cierto autor afirma en su teoría, porque, aceptar lo que dice un autor reconocido es verificar el conocimiento socialmente aceptado, y por lo tanto, el conocimiento es científico.

---

<sup>58</sup> Ibidem. p. 208

Otra manera de aceptar la verificabilidad del conocimiento se da cuando la idea que se plantea ante los demás, es aceptada por todos, lo que implica, que los que la escuchan le dan un sentido de verdad considerándose científico porque tiene fuerza por el sustento social

Se considera además una forma de verificación del conocimiento científico, cuando se dan como verídicos el tipo de argumentos que se emplean en el momento de transmitirlos " En el discurso argumentativo, además de afirmar o negar algo, damos las razones que nos llevan a poder mantener tal declaración" <sup>59</sup>

Por todo lo anterior se puede afirmar que existen cuando menos cuatro tipos de argumentos que pueden considerarse como verificaciones de conocimientos; lo que hace que estos sean técnicamente científicos.

El argumento como sentimiento superior sobre algo, el argumento como criterio de autoridad, el argumento como principio infalible y el argumento como medio de autoritarismo.

El argumento como sentimiento superior, surge del análisis y la reflexión del sujeto que enuncia el conocimiento que transmite; de hecho es este el que da origen a constructos teóricos que permiten explicar la realidad.

El argumento como criterio de autoridad, es utilizado por los docentes que consideran que lo escrito por autores conocidos es la verdad existente, y por lo tanto su argumentación consiste en someter el conocimiento transmitido a la comprobación del enunciado de algún texto.

El argumento como principio infalible, se da cuando la verificación del conocimiento científico que se transmite, se verifica con las frases celebres consideradas como verdades eternas de alguna escuela de pensamiento.

---

<sup>59</sup> Mario Bunge La ciencia su método y su filosofía p. 14

El argumento como autoritarismo se manifiesta cuando el docente enuncia un concepto y lo considera como una verdad sacada del *INSIGHT* de su conciencia, por lo que éste no tiene discusión al no existir de facto demostración alguna.

Ahora tomaré algunas Consideraciones de Mario Bunge <sup>60</sup> acerca de cómo el sujeto puede presentar como conocimiento científico lo que expone como una verdad.

La verdad como evidencia.- El sujeto considera a todo aquello que para él es aceptable a primera vista sin someterlo a examen posterior.

La verdad como intuición.- Para el sujeto lo importante es aprehender las premisas primarias del objeto con el fin de demostrar que tiene la verdad sobre lo que expone.

La verdad como racionalismo ingenuo.- Se manifiesta cuando el docente considera los principios evidentes, los cuales no los somete a prueba; con lo anterior es capaz de formular preposiciones formales o fácticas.

Las verdades vitales.- Son afirmaciones que se creen o no por conveniencia, independientemente de su fundamento racional o empírico; el docente a través de afirmaciones da por verdad lo que interpreta de lo que lee o de lo que supone que dice un autor.

En este sentido, el conocimiento considerado como científico, es aquel que la Institución propone como un medio de formación de los sujetos, el cual se establece en libros de texto, antologías, ensayos, publicaciones etc.

### **El conocimiento ideológico como resultado del pensamiento ilusorio**

Las acciones humanas son causadas por fines e intenciones concretas de los sujetos, lo cual supone una forma de pensar; cuando un sujeto actúa, lo hace esencialmente basándose en el tipo de conocimiento que tiene sobre el objeto de su acción, en este caso lo que interviene es el sentido de verdad o falsedad del tipo de conocimiento que sobre el objeto tiene el sujeto cognoscente.

---

<sup>60</sup> Ibidem, pp 12-13



La actitud de los sujetos hacia un determinado tipo de conocimiento, está permeada por el tipo de creencia que se tiene ya que estas pueden ser falsas o verdaderas, y ello sólo depende del tipo de justificación que se realice sobre lo que se cree, porque, “exponemos las justificaciones que tenemos para considerar verdadera una creencia o, lo que es lo mismo, características que atribuimos a un objeto creído para juzgarlo efectivamente existente”.<sup>61</sup> La justificación se manifiesta por medio de las razones que da el sujeto para convencer acerca de estar en lo cierto, lo que implica una aproximación hacia lo verdadero.

Pero cabe hacer la aclaración de que existen razones no reflexivas y razones reflexivas; las primeras se basan en la credibilidad espontánea, la cual tiene la característica de dar una justificación por los hechos y causas que se manifiestan y que son percibidos por el sujeto, en este sentido, se puede argumentar que un perro tiene hambre por que se acerca a los comensales, ello se dice por que el sujeto tiene como antecedente el hecho de que los perros se acercan a la hora de comer a la mesa para recibir algún bocado que les arrojan.

Las razones reflexivas deben partir de una serie de dudas y preguntas que le permitan reflexionar acerca del por qué se acerca el perro a la mesa, ¿creo realmente que el perro tiene hambre?, ¿por qué?, la justificación puede ser vaga, pero razonada de manera reflexiva.

Los grados de creencia, originan el tipo de pensamiento que tiene el sujeto y la forma de apropiárselo, “para obligarse a creer tiene que convencerse de que determinadas razones son suficientes para aceptar una creencia”,<sup>62</sup> en este sentido, una creencia puede variar desde una certeza, hasta una presunción o conjetura; en la primera no se aceptan equivocaciones en las razones que se exponen, y en los segundos se puede aceptar la posibilidad de la falsedad de las mismas. Dentro del concepto de certeza, se puede manejar el de convicción, el cual es una manera de transformar la verdad en

---

<sup>61</sup> Luis Villoro Op. Cit. p 77

falacia (saber que lo que se dice es falso, y exponerlo como verdadero) alejándose de la certeza, supuesto que, “Podemos estar plenamente convencidos de los valores que admitimos discutibles y que, sin embargo, no cejamos a mantener con denuedo”.<sup>63</sup> No se debe olvidar que los conceptos y la manera de pensar están permeados por la manera en que cada sujeto ve las cosas desde su muy particular sentido, y ello, hace que existan diferencias muy marcadas entre los grupos epistémicos (grupos de intelectuales como doctores, abogados, literatos etc.) que se encuentran en la sociedad lo que origina que cada grupo tenga su propia ideología “la ideología es esencialmente un producto social más que individual”<sup>64</sup> pero además se debe considerar que cada sociedad esta dividida en clases, por lo que se considera que cada parte, estamento o grupo, de la sociedad tiene su propia ideología.

El concepto “Ideología” se puede entender de dos maneras, la primera es una manera restringida de ver el mundo, referida al proceso de la ilusión ideológica, la cual esta relacionada con el conocimiento ideológico de un grupo concreto que para adquirirlo no se necesita fundamentar, excluyéndose las modalidades del sentido común y la científica del pensamiento. La segunda es una manera amplia, que incluye las tres modalidades de pensamiento, ideológico, del sentido común y científico, esta manera amplia de conceptualizar la ideología permite mezclar los elementos ilusorios y los científicos debido a que como grupos tienen su muy particular forma de pensar, y abarca a todos los grupos y seres pensantes.

En este documento para clarificar la aplicación del concepto “Ideología” se hace uso del concepto restringido, referido al pensamiento ilusorio para explicar el conocimiento Ideológico que utiliza el docente, debido a que se está refiriendo a un grupo social concreto y no a toda la sociedad.

---

<sup>62</sup> Ibidem. p. 113

<sup>63</sup> Ibidem. p. 117

<sup>64</sup> M. Cornforth Teoría del conocimiento p 70

Las razones principales por las que se forman los elementos ideológicos de un grupo social son esencialmente de tipo material debido a que esto marca definitivamente la diferencia de clases, dependiendo el desarrollo del mismo de lo que materialmente tiene como grupo, sobrepasar lo que se tiene en el grupo, ofrece la posibilidad de acceder a otros grupos a los que se tiene ambición, repudiándose al grupo al que no se puede acceder; en este sentido se establece la lucha de clases.

Las posibilidades materiales de un grupo les permite definir su nivel social pues ello les da la oportunidad de decidir, a que escuela asistir, en que se puede trabajar, que puede consumir, los lugares a los que tiene acceso, superarse profesionalmente, independizarse económicamente, en fin ser un elemento diferenciado en la sociedad, el cual forma su propia ideología que transmite a sus agrupados para formar el pensamiento ideológico del grupo.

Dentro del pensamiento ideológico ilusorio, se habla de la convicción como elemento básico que la identifica, y como una forma análoga de certeza; a los que por convicción actúan con este tipo de pensamiento, se les llama convencidos y sus razones no admiten discusión, para ellos, aún sin la certeza de sus razones, afirman sus creencias, las sostienen y actúan en consecuencia por ellas; las defienden y no dejan que se les impugne llegando en ocasiones hasta el fanatismo, pero “nadie puede obligarse a creer por puro deseo”,<sup>65</sup> en la formación del conocimiento ideológico, se refleja un mundo real y material que esta forjado por ideas abstractas compatibles, los hechos experimentados y las condiciones generales en las que se desarrollan los sujetos de un grupo como afirma Cornforth “ las ideologías se desarrollan en función de determinados intereses de clase: son instrumentos intelectuales, armas intelectuales, forjados por una determinada clase, en correspondencia a la posición material y las necesidades de esta clase”.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Luis Villoro Op. Cit. p. 112

<sup>66</sup> M. Cornforth Op. Cit. p. 73

Las ideas y reflexiones que se realizan sobre el objeto del conocimiento, pueden ser reales porque se basan en la objetividad material, pero también se pueden realizar de manera ideal por que se plantea lo que mejor se ocurre y esto da origen a una serie de ilusiones (falsa conciencia) que distorsionan la realidad llegando a creer tanto en estas ideas que se llega hasta el fanatismo; ser fanático implica responder con prontitud con relación a “mi creencia” manteniendo la suficiencia de las razones sin ceder a los fundamentos de otros, ya que en ningún momento se esta dispuesto a poner en duda “mis razones” ni aceptar las contradicciones, es más, no están dispuestos a enredarse en discusiones para argumentar la verdad o la falsedad de lo que fundamenta, convirtiéndose la transmisión de sus conocimientos en un adoctrinamiento debido a que no se refleja la realidad, ello se debe a que se da una imagen falsa e ilusoria de la misma, sin crítica e investigación, sin reflexión ni comparación, como si estuvieran plenamente convencidos de que lo que se dice es una verdad concluyente “ La convicción corresponde a las creencias que nos importan vitalmente, las que satisfacen nuestros fines y dan sentido a nuestra existencia, las que orientan acciones necesarias para la vida, y no forzosamente a las más probables o probadas”.<sup>67</sup>

Realizar el adoctrinamiento ideológico en un grupo social, es impartir ideas por deseo, esto es se busca satisfacer el deseo de imponer las ideas propias sin un razonamiento lógico que las sustente desplazando la formación crítica por la práctica de la experiencia, es satisfacer los fines por deseo para ocultar que no se conoce la verdad científica, es actuar con autoritarismo; sólo se eligen las razones que por deseo no se deja que se cuestionen, lo anterior justifica el actuar para cubrir sólo los deseos sin buscar la certeza de la creencia.

---

<sup>67</sup> Luis Villoro Op. Cit. p. 119

Las ideologías desde el punto de vista histórico son necesarias porque “tienen una validez - psicológica -: organizan las masas humanas, forman el terreno en el cual los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición, luchan etc.”<sup>68</sup>

Considerando el concepto de ideología que maneja Gramsci, el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico son dos formas de tener “una particular concepción del mundo”<sup>69</sup> pero que a diferencia del conocimiento ideológico ilusorio, los conocimientos - el sentido común y científico - tienen razones suficientes para aceptarse como creencias con nivel de verdad, debido a que el primero busca la objetividad de lo real y los nexos entre ellos, y el segundo apoya sus razones en lo no conocido por el hombre para el desarrollo de su inteligencia, debido a que “la ciencia esta vinculada a las necesidades, a la vida, a la actividad del hombre”.<sup>70</sup>

A diferencia de los conceptos de conocimiento del sentido común y de conocimiento científico, el conocimiento considerado propiamente como “ideológico”,(concepto restringido) responde exclusivamente a valoraciones, afectos e intereses de una masa o de un individuo según sus deseos.

Las razones que da un sujeto con un pensamiento ideológico ilusorio para sostener sus creencias, las presenta como si correspondieran a razones objetivas, cuando exclusivamente responden a intereses particulares.

El interés particular mueve a razonar conforme a un estilo de pensar básico, que guía la deliberación hacia la aceptación de ciertas razones, el rechazo de otras y la detención del proceso de justificación en el momento conveniente; en esas razones se justifica entonces una disposición a actuar que favorece aquel interés particular<sup>71</sup>

El pensamiento ideológico ilusorio no describe lo que ocurre (la realidad) sino lo que se ocurre (fantasía) porque las razones que se dan están distorsionadas por los

<sup>68</sup> Antonio Gramsci *Antología* p. 364

<sup>69</sup> *Ibidem.* p. 236

<sup>70</sup> Luis Villoro *Op. Cit.* p. 37

<sup>71</sup> *Ibidem.* p. 162

intereses personales de quienes expresan un conocimiento; se convierten en patrones del pensamiento sin dar lugar a la crítica, formándose pensamientos estereotipados

Los estereotipos en el razonamiento ofrecen la mayor resistencia al cambio social, al detener el proceso de reflexión y crítica que, continuado, podría transformar las creencias colectivas... Los antecedentes económicos y sociales pueden explicar las actitudes de un grupo, éstos influyen en el estilo de pensar y, al través de él, en las justificaciones de las creencias.<sup>72</sup>

### El conocimiento del sentido común

Para describir el conocimiento del sentido común es muy importante definir, por principio, lo que es la ciencia y lo que es el conocimiento empírico, este segundo concepto a veces es confundido con el conocimiento del sentido común, pero a través de esta definición se pueden aclarar ambos; para dicha aclaración parto de lo que menciona William J. Goode y Paul K Hatt sobre los términos ciencia y empirismo:

Ciencia es un método de acercamiento a todo el mundo empírico, es decir al mundo que es susceptible de ser sometido a experiencia por el hombre. Es, además, un acercamiento que no se orienta a la persuasión, al descubrimiento de la *-verdad última-* ni hacia la conversión. Es sencillamente, un modo de análisis que le permite al hombre de ciencia sentar proporciones en forma de : " si..." , " luego..." . Así, pues, por sistemático que sea, cualquier cuerpo de conocimiento comienza puramente con axiomas o proposiciones evidentes - *por sí mismas* - , y termina en deducciones dimanantes de dichos axiomas.<sup>73</sup>

Estos autores consideran a la ciencia como una manera de realizar análisis de los hechos de manera sistemática con el fin de que sean ordenados y tengan sentido para quienes están investigando; la ciencia esta basada en sistemas de ordenación que permiten a los sujetos predecir lo que puede suceder, para ello se hace uso de principios ordenadores como: los datos que se desean abstraer del hecho previsto, se

<sup>72</sup> Ibidem. p. 123

<sup>73</sup> J. William Métodos de investigación social p. 167

buscan relaciones entre los fenómenos que se estudian y se sistematizan por medio de una generalización empírica para predecir los hechos de manera ordenada y resumida. Por otro lado, consideran al empirismo como la observación de hechos de manera no sistematizada, como lo que vive el sujeto, como una experiencia de vida, como algo de azar que en ocasiones no es significativo para su modo de vida, por lo que no utiliza elementos ordenadores que le permitan sistematizar de alguna manera lo vivido; el resultado de dicha observación lo utiliza en su momento para resolver algunos problemas cotidianos sin trascender a la generalización o hacia las relaciones entre los fenómenos que se manifiestan, más bien actúa por imitación utilizando la intuición como elemento que mueve su actuar. Este tipo de actividades, forma la conciencia del hombre común y corriente, el cual tiene pensamiento lógico-práctico que le sirve que le sirve para resolver sus problemas inmediatos de la vida cotidiana y que deja al margen el razonamiento lógico y la reflexión.

En el empirismo el sujeto utiliza lo aprehendido exclusivamente por su experiencia, considerando a esta como una manera de adquirir conocimientos sin utilizar el razonamiento, pues éste implica hacer uso del pensamiento lógico de manera formal.

El sujeto que adquiere un conocimiento empírico, lo único que esta realizando es la acumulación de experiencias vividas por él o por el sujeto que se las transmite; En el caso de las instituciones escolares, las experiencias consideradas como empíricas se adquieren con la asimilación de los contenidos y acciones que el instructor ofrece, lo que origina la creación de hábitos que desarrollan la memoria a corto plazo.

Después de realizar los anteriores razonamientos, es importante hacer la pregunta siguiente: ¿ Es lo mismo el conocimiento empírico que el conocimiento del sentido común? .

Relacionando el conocimiento empírico con el conocimiento del sentido común, se puede considerar como empatía de términos, por que lo empírico es personal y lo común es social. Aclaremos, se dice que el conocimiento empírico es lo que se

adquiere por experiencia, luego entonces, nadie puede tener las experiencias de los otros; el conocimiento del sentido común, esta permeado por lo que el grupo social utiliza en común, así, un grupo de campesinos tiene conocimientos que los identifica como tales y los hace comunes, lo mismo sucede con un grupo de biólogos, o de matemáticos o de profesores o de abogados o de investigadores etc. En este sentido, se manifiesta el sentido común por la historicidad que tienen los sujetos de un mismo grupo.

Además, se debe considerar que los conocimientos del sentido común, se pueden identificar por que son habilidades mentales compartidas por la mayoría de los sujetos que viven en un mismo grupo social, micro o macro, estos sujetos adquieren el conocimiento de manera práctica en sus relaciones con los demás. Contrario a este tipo de conocimiento, se encuentra el conocimiento de experto, el cual aísla a los sujetos diferenciándolos del grupo y convirtiéndolos en sujetos con conocimientos especializados, que, sin embargo, cuentan con conocimientos iguales a la mayoría de los del grupo con los que conviven para poder formar parte de dicho grupo.

El conocimiento del sentido común se caracteriza por ser utilizado por los sujetos de una misma comunidad, por ser el medio que se utiliza en las relaciones que se tienen en un mismo grupo de sujetos, es, un común acuerdo social que se manifiesta de manera concreta en las relaciones y permite la existencia y la integración de los grupos. "El conocimiento del sentido común...Lo empleamos en su acepción antropológica como contenido de las creencias populares, también en el sentido social de significados compartidos que aglutinan a los miembros de una sociedad"<sup>74</sup>

El hablar del conocimiento del sentido común de un grupo como se considera en el párrafo anterior, no tiene la pretensión de tratar de homogeneizar la individualidad de los sujetos que componen dicho grupo, mas bien se pretende aclarar que existe algo

---

<sup>74</sup> Gimeno Sacristán J. Poderes inestables en educación p 124



que los caracteriza como grupo, y a la vez deducir que cada uno de los sujetos tiene un conocimiento empírico concreto que lo caracteriza como ser individual.

La caracterización de tres tipos de conocimiento, **científico, ideológico y del sentido común** como expresión del ser humano que se esta preparando socialmente debe apearse a la tesis de C, Wright Mills

Todo pensador consciente de si mismo debe conocer en todos los momentos *--ser capaz, en consecuencia, de controlarlos--* los niveles de abstracción en que esta trabajando. La capacidad de ir y venir de un nivel de abstracción a otro con facilidad y claridad es señal distintiva del pensador imaginativo y sistemático <sup>75</sup>

En el caso de las especializaciones, el conocimiento del sentido común debe ser (como su nombre lo indica) un conocimiento en común del mismo grupo, lo que implica que, si alguien del grupo no esta especializado en la misma área, difiere de los conocimientos comunes que manejan sus compañeros, pero, ¿Qué pasa cuando en una misma comunidad Institucional, la cual tiene un fin común, los integrantes tienen especialidades diferenciadas? ; Los resultados del fin común se dispersan creando un caos, debido a que cada cual interpreta a su manera la forma de alcanzar el fin propuesto por la Institución. ¿Qué se debe hacer para que los sujetos de la comunidad Institucional coincidan para lograr el fin común? Se debe buscar una relación de conciliación por medio de la preparación constante donde se manifiesten los intereses de la institución en la cual intervengan elementos que los hagan llegar conocimientos comunes como pauta para alcanzar el fin propuesto.

### **La formación de los docentes de la UPN**

La convocatoria hecha para seleccionar al personal docente de la UPN permitió que la integración de la planta de asesores estuviera conformada por dos corrientes ideológicas que fueron definidas desde la formación de los sujetos que accedieron a

esta institución; Docentes con formación Normalista y Docentes con Formación Universitaria.

Estas dos corrientes de formación tienen características muy especiales que por su historia de formación recibida y por la tendencia académica, influyen definitivamente en el tipo de saber que es transmitido en la Institución, por esto, se pueden definir algunos elementos que nos ayudan a dar pauta para explicar el tipo de conocimiento y saber que los identifica como:

- a) El docente normalista; tiene una formación con tendencia pedagógica desde la formalización de esta profesión, por ello el plan de estudios implica básicamente para formar a los sujetos que deben aprender las asignaturas que van a enseñar, como son: lecto-escritura y matemática elemental (ver los planes y programas de estudio de Educación Primaria 1993) a las cuales les asignan aproximadamente el 75 % de dedicación del profesor como máximo y como un mínimo le ofrecen el 55 % ya estando frente a grupo. Por esta razón a los profesores se les forma para que sepan enseñar dichas asignaturas como lo requiere el sistema educativo nacional y la tendencia para su formación esta basada en el principio básico de - enseñarlos a enseñar, según la política Educativa del momento.

La Escuela Normal representa el nivel educativo más importante pues, como su nombre lo indicaba - sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza: es la escuela matriz o central de las que se derivan las demás escuelas- Enseñar a Enseñar. Este es el programa de las Escuelas Normales <sup>76</sup>

Pero aquí cabe hacer mención de lo que se considera como un elemento importante en la formación de docentes normalistas; formados esencialmente para ser prácticos con el fin de que sepan aplicar los programas educativos en las escuelas.

La ley reglamentaria del Normalismo se orienta hacia la pedagogía; no hay una sola de sus enseñanzas que no este animada del mismo espíritu que marche al mismo

<sup>75</sup> C. Wright Mills La imaginación sociológica p. 35

<sup>76</sup> Milada Bazant La popularidad del magisterio pp 129-130

fin, crear maestros, y no hay ninguna de las enseñanzas especialmente pedagógicas que no tenga un carácter esencialmente práctico y de aplicación.<sup>77</sup>

Por lo anterior es importante considerar que la educación que se recibe para ser profesor normalista tiene un carácter esencialmente práctico, por que todo lo que realicen en su vida profesional estará permeado por el hacer, lo cual implica que los docentes en formación tengan que realizar prácticas frente a grupos de niños como un requisito para su formación profesional, independientemente de las asignaturas de conocimientos generales, lo que hace especial el adiestramiento que reciben para que adquieran las habilidades necesarias en la forma de educar. Los conocimientos o cultura que imparten, deben ser reproducciones de las diferentes áreas del conocimiento a los que pueden acceder; porque los conocimientos que deben manejar en sus relaciones son conocimientos previamente establecidos y organizados, ello hace que tengan un concepto concreto sobre lo que es el conocimiento científico, y su pensamiento esta enfocado a reconocer lo establecido como tal, como conocimiento científico.

Todo profesor, por el hecho de ser un sujeto humano, dispone de material cognitivo, tiene <<teorías>>, pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer; tiene creencias sobre sus prácticas, elabora explicaciones sobre lo que ha hecho, lo que sigue haciendo y sobre los planes alternativos que hay que desarrollar. Son sus teorías. Algunas de esas elaboraciones quizá las comparta con otros agentes, por aquello de estar inmersos en la misma matriz comunal y ser la educación una actividad compartida por muchos. Además por el hecho de formar parte de una cultura profesional y por haber asimilado informaciones específicas (no necesariamente científicas), tendrá <<teorías>> sobre su actividad que pueden ser sólo propias de los miembros que forman esa cultura profesional.<sup>78</sup>

b) La formación del Universitario Docente; Por principio, la formación de este profesionista se centra en la especialización de un conocimiento concreto que le da la

<sup>77</sup> Ibidem. p. 140

<sup>78</sup> Gimeno J. Sacristán Op. Cit. p 121

programación curricular, la que esta obligado a comprender según la carrera profesional que esta estudiando. Esto le da la oportunidad de profundizar acerca de las ideas que se manejan en dicha área del conocimiento, pero además esta obligado a reflexionar acerca de los elementos que se manifiestan en ella, independientemente de fortalecer su capacidad de cuestionamiento para llegar a la comprensión real de las ideas que en ese momento se están tratando concretamente; en la formación de tipo Universitario,

No sólo hay cada vez más personas familiarizadas con la ciencia y que son competentes con sus métodos, sino que muchas de ellas participan en actividades que tienen una dimensión investigadora. Han aportado sus conocimientos y habilidades a la resolución de una amplia gama de problemas, en contextos y situaciones que se hallan a menudo muy alejados de las Universidades donde recibieron inicialmente su formación.<sup>79</sup>

esas habilidades en la investigación adquiridas en su formación profesional, y la familiarización con la ciencia le permite al docente Universitario ser más crítico y reflexivo en su relación con el proceso de enseñanza.

Lo anterior ha hecho que este tipo de docente dentro de la UPN se convierta en un especialista en los conocimientos que se manejan en su área de trabajo, ellos no tienen una formación didáctica para enseñar los diferentes conocimientos, por ello trabajan en el aula utilizando esencialmente una didáctica empírica (aprehendida en sus experiencias como estudiante) por no haber estudiado para enseñar y una lógica del proceso de aprendizaje semejante con la que fueron formados en la universidad de donde egresarón.

Lo anterior implica una exigencia hacia los alumnos para que tengan un aprendizaje reflexivo-temático que les permita a los estudiantes exponer de manera concreta sus propias ideas, convirtiéndose por ello en docentes difíciles de entender por quienes no tienen este tipo de formación intelectual.

---

<sup>79</sup> Gibbons Michael y otros La nueva producción de conocimientos pp 24-25

El análisis de estos elementos respecto a la experiencia docente, diferencia de manera manifiesta las actitudes que presentan frente al conocimiento en las actividades académicas cotidianas; mientras que el docente con formación de Normal basa sus experiencias profesionales en el trabajo con niños y jóvenes de primaria y secundaria aplicando los métodos aprendidos en las normales; El docente con formación Universitaria tiene como base de su trabajo alumnos con nivel educativo de preparatoria y Universitarios en donde su experiencia se manifiesta en actitudes de aprendizaje del conocimiento por medio de la reflexión; aplicar este tipo de experiencias en la enseñanza con profesores en servicio (que no son sujetos de su misma comunidad epistémica) a los cuales se les estableció un perfil de egreso concreto de ser ANALITICOS, CRITICOS Y REFLEXIVOS, El trabajo frente a los estudiantes de UPN deja en desventaja académica a los profesores normalistas, respecto al dominio del contenido, y a los docentes Universitarios en desventaja respecto a las estrategias de enseñanza, por no contar ambos con formaciones profesionales empáticas, y no pertenecer intelectualmente a la misma comunidad epistémica.

Si pensar y tener esquemas cognitivos requiere que previamente alguien haya actuado, a partir de una cierta acumulación cultural, ya nadie actuará sin basarse en algún material cognitivo... debemos recuperar el protagonismo ante la soledad en que la pérdida de la autoridad de la Razón abstracta de la ciencia nos deja.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Gimeno J. Sacristán Op. Cít. p 122

## CAPITULO III

### REFERENCIAS CONTEXTUALES

## **La enseñanza de la ciencia en la U.P.N.**

Como respuesta a la demanda de Profesionalización del Magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional se funda por decreto presidencial en el año de 1978, para sustituir a las Normales en la aplicación del proyecto de Licenciatura planificado por Mejoramiento Profesional del Magisterio en el año de 1975; la cual se denominaba LEPEP (Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria). La Universidad Pedagógica Nacional, crea inicialmente un proyecto de Licenciatura en sistema abierto para ser aplicado a nivel Nacional denominado LEB 79 (licenciatura en Educación Básica Plan 1979); Después de seis años de llevar este proyecto a la práctica, se modifica la política educativa del sexenio y para cubrir de manera más eficaz la función académica al servicio de los profesores en activo, se crea un proyecto de sistema semiescolarizado denominado LEP y LEP (licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Plan 1985), con la política de Modernización Educativa de 1992, se plantea la necesidad de modificar el proyecto académico que se llevaba a efecto y se programa uno nuevo de sistema semiescolarizado, abierto e intensivo, el cual se denomina LE 94 (licenciatura en Educación plan 1994) ésta tiene tres áreas terminales: Educación Preescolar, Educación Primaria y Gestión Escolar. Cabe hacer la aclaración de que la Universidad tiene otros proyectos a nivel Licenciatura, Posgrado y Maestría que están funcionando de manera diferente a la Licenciatura expuesta a nivel Nacional; pero que existe la tendencia a implementar posgrados y maestrías a nivel Nacional.

Los cuatro proyectos enunciados anteriormente, tienen diferentes políticas de formación científica; por ello es importante realizar una revisión al nivel de exposición personal de los elementos y enfoques científicos que cada uno de dichos programas tiene.

Se debe tener presente que para lograr la profesionalización del magisterio, se inició un proyecto de transformación del magisterio en servicio para que los maestros que

estaban en el mercado de trabajo rindieran más en su labor proporcionándoles una profesionalización a nivel Universitario; posteriormente en 1985, diez años después de iniciado dicho proyecto, se transforma la educación del magisterio elevando a las Normales al rango de instituciones formadoras de docentes con nivel Licenciatura, pero a la fecha no se ha definido su situación Jurídica Legal por no tener la asignación correspondiente del tipo de institución, y por carecer de jerarquía profesional al no otorgar un grado académico Universitario.

En el aspecto pedagógico, las Normales formadoras de docentes, dejan mucho que desear, pues aún se siguen enseñando contenidos educativos científicos de formación a los futuros profesores a un nivel de transmisión científica "Por desgracia, sigue imperando un manejo indiscriminado, no diferenciado, no selectivo, enciclopédico y sacralizado de los conocimientos científicos. Se le da a la ciencia un tono descriptivo y asentado en conocimientos tradicionales hace mucho tiempo superados",<sup>81</sup> promoviendo en los estudiantes normalistas el aprendizaje tópico que le lleva a ser un sujeto de carácter técnico profesional, ya que sólo podrá repetir la dinámica aprendida para que los niños aprehendan en el aula; lo anterior, deja el margen entre el éxito y el fracaso del aprendizaje tanto a la capacidad didáctica de los profesores de normales, como al interés que presten los estudiantes por los contenidos que les transmiten. (Remítase a las pags. 64 y 65)

Los profesores normalistas transmiten los conocimientos científicos que se encuentran elaborados en los libros de texto, ello se debe a la manera en que reproducen lo que se encuentra como contenidos para enseñar, sin permitir al niño elaborar sus propias ideas, este tipo de enseñanza pasa a formar parte de su vida profesional, la cual en otros niveles educativos se refleja, por ello

---

<sup>81</sup> Gutiérrez Vázquez, J.M. Cuatro Ideas sobre la enseñanza de la ciencia en la educación básica en Antología "Ciencias Naturales Evolución y Enseñanza" p 169



La educación científica se recibe, como toda educación, en gran parte por ejemplo y contagio, por así decirlo, más que por adoctrinamiento explícito. Lo que el maestro hace, su forma de expresarse sobre el mundo que deja sentados de pasada muchos sobreentendidos, es mucho más eficaz en la transmisión de conocimientos al alumno que sus propios enunciados sobre la naturaleza.<sup>82</sup>

Retomando el interés por la profesionalización del magisterio; con la política de profesionalizar a los maestros en servicio, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.), con la firme convicción de que el docente en servicio es capaz de modificar su práctica docente si se le dan los elementos teórico-metodológicos que le permitan revalorar lo que realiza en el aula, de esta manera, el sistema de superación profesional del magisterio se ve reactivado de acuerdo a las necesidades del aparato educativo del momento. Lo anterior hizo necesario que se elaborara un plan de estudios que les permitiera a los docentes en servicio adquirir ciertos elementos de la ciencia que les dieran la oportunidad de llevar mejor sus actividades profesionales; se pretendía dar a los maestros elementos de la ciencia que le permitieran transformar la enseñanza tradicional en un tipo de enseñanza dinámica para hacer de los estudiantes sujetos de su propio aprendizaje, sin embargo, a pesar de que los materiales de apoyo de dicho proyecto tenían elementos didáctico-científicos muy organizados y de fácil acceso, sólo se logró llevar a los docentes a un nivel de funcionalismo didáctico, donde lo que aprendió de la ciencia, al docente sólo le sirvió de acervo cultural, sin poder acercarlo al fin de la filosofía de la ciencia que la U.P.N. pretendía con este plan; aplicar los conocimientos en el aula para modificar su trabajo en la práctica.

La Universidad Pedagógica Nacional cambia el rumbo de su proyecto; como resultado de un esquema didáctico muy teórico en el cual el sujeto sólo adquiría información científica con el fin de lograr una aplicación práctica de lo que por interés propio tuviera la oportunidad de procesar y fuera capaz de utilizar en su actividad docente cotidiana, se replantea la necesidad de modificar la enseñanza de la ciencia, con la enseñanza sobre la ciencia; esto es, preparar a los sujetos para que sean capaces

---

<sup>82</sup> Claudio Gutiérrez Conocimiento científico y sentido común p 7

de aplicar teorías y técnicas científicas en la realización de sus actividades en el aula, promoviendo la elaboración de Propuestas Pedagógicas en las cuales se aplicaran los conocimientos científicos para ayudarse a modificar la práctica docente propia tomando en cuenta la realidad que se vive.

Lo anterior, convierte a los estudiantes egresados de la U.P.N. en técnicos de la enseñanza con formación profesional, ello implica la necesidad de que los estudiantes sean capaces de delimitar las diferentes teorías científicas, y poder aplicarlas adecuadamente en la proyección del trabajo con el fin de modificar la práctica cotidiana al nivel de hacer para aprender.

En el año de 1994 y como resultado de la política educativa del país, la cual busca elevar la calidad de la educación (darles a los educandos lo que necesitan) la U.P.N. modifica su proyecto académico considerando que la visión científica de la sociedad actual es la de formar actitudes científicas de carácter práctico en los sujetos, esto es, el enfoque filosófico del nuevo plan pretende darle a los estudiantes ciencia y herramientas para que sean capaces de investigar de manera científica su propia actividad docente con el fin de aplicar esos conocimientos en la modificación de la misma.

Lo anterior implica la elaboración de un proyecto (LE-94) que lleva a la Institución a proyectar una propuesta para formar investigadores capaces de analizar de manera científica su propia actividad para poder transformarla conforme a las necesidades de los sujetos bajo su responsabilidad educativa.

El proyecto 1994 de la U.P.N. (LE-94) esta acorde a la política educativa actual, sólo que, a pesar de que se ha pretendido darle un cause institucional de amplia cobertura, queda sólo como un proyecto más el cual adolece de elementos académicos que le permitan desarrollarlo adecuadamente, puesto que todos los que se involucran en este nuevo proyecto institucional simulan llevarlo a cabo puesto que no han sido preparados para actuar con responsabilidad académica, esto es: ¡ No se ha preparado

al personal para modificar sus prácticas tradicionales!, Se trabaja con asignaturas individualizadas sin tratar de integrar los contenidos de las cuatro asignaturas semestrales para que el estudiante utilice los elementos de ellas de manera interdisciplinaria ; No se ha informado claramente sobre el cambio que se pretende!, Sólo se dan a conocer los contenidos de las antologías de manera separada y a un asesor por Unidad en una área específica ; La estructura académico administrativa es la misma del plan 1979!, A pesar de indicarse que se debe trabajar en colegiados, la organización y sus administradores no tienen visión para llevarla a la práctica de manera efectiva ; El contrato de personal para llenar huecos no permite el sentido de pertenencia! , El hecho de contratar personal para cubrir el exceso de grupos por no haber selección de ingreso, hace que en la mayoría del personal se pierda el interés por el trabajo académico de calidad.

La realidad nos indica que los docentes de la U.P.N. Unidad 17-A, continúan sus prácticas de transmitir la ciencia y de formar técnicos capaces de aplicar la ciencia en su trabajo por que el proyecto institucional 1994 de formar investigadores no llega a los asesores, tanto por ser esta una profesión altamente especializada, como por no contar con un proyecto institucional para preparar a los formadores de investigadores. En este sentido, los objetivos de la Institución de enseñar a hacer ciencia, se transforman en enseñanza de teorías y técnicas científicas que llevan al estudiante a una tecnología especializada, dejando al margen la política de hacer investigadores de conocimientos científicos para preparar cuadros especializados capaces de profesionalizarse en esta área.

### **Elementos que se utilizan en la investigación**

Esta investigación se realizó considerando dos enfoques para su estudio, el primer enfoque se refiere a un registro de asignación de cargas académicas, para identificar el

porcentaje de cargas que corresponden a la formación profesional del docente, así como las cargas académicas que no corresponden a su formación.

El segundo enfoque corresponde a los saberes que trasmite el docente frente al grupo; el estudio que se realiza en este sentido me permitirá identificar el tipo de conceptos, métodos y conocimientos que tienen los docentes de la Unidad 17-A, y la manera en que los utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos dos enfoques de estudio son complementarios e inseparables por que ayudan a conocer lo que están haciendo los docentes y el cómo lo están haciendo, ello me permitirá saber el nivel de cumplimiento de función asignada por la Institución.

Con la reflexión anterior, surge la necesidad de establecer los lineamientos para identificar qué tipo de saberes está proponiendo el docente de la Unidad 17-A de U.P.N.

Para realizar esta investigación, se tomó en cuenta a todo el personal docente que se encontró activo y atendía en ese momento el plan de LEPEP 85 e iniciaba el plan de LE 94 siendo un total de 50 docentes a los que se les tomo como Universo de estudio; algunos de ellos estuvieron con año sabático y otros recién ingresaron, por lo que su control fue de 1,2 o 3 semestres.

Respecto al primer enfoque de la investigación, se realizó el registro de las cargas académicas que tuvieron los asesores durante seis semestres (tres años de trabajo), con la intención de identificar las asignaturas que les fueron asignadas para su desempeño docente. Este tipo de actividad nos lleva a un estudio longitudinal, debido a que se realizó el registro de la información durante los períodos del, año 1993-1994, año 1994-1995 y año 1995-1996. La razón de llevar este tipo de registro, es para identificar la relación entre la formación docente y la congruencia con las cargas académicas. Además, se consideraron los contenidos de las diferentes asignaturas, para confrontarlas con los referentes de formación del docente, haciendo una clasificación de afinidad entre el conocimiento especializado que cada docente supone

manejar, y los contenidos que se manejan en las asignaturas de las que fueron responsables cada uno de los asesores, clasificándolas como:

- **Del área**, a aquella asignatura que corresponde al área de formación del docente y que se supone debe dominar; por ejemplo, el profesor de matemáticas, atiende "La construcción del conocimiento de las matemáticas", "Problemas matemáticos en la escuela" etc.
- **Afin**, aquellas asignaturas que tienen alguna relación con la formación del docente y que de manera secundaria puede dominar; por ejemplo el mismo profesor de matemáticas atiende las asignaturas de " Investigación de la práctica docente", "Proyectos de innovación" etc. por ser asignaturas de metodología de la Investigación.
- **Ajena**, aquellas asignaturas que no tienen nada que ver con la formación real del docente pero que le asignan para atenderlas, en el caso del profesor de matemáticas le asignan por ejemplo "El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento" o " El niño la escuela y la naturaleza" donde sus referentes conceptuales son casi nulos por no tener afinidad alguna con su formación.

Con las tres variables (del área, afin, ajena) se realizaron estadísticos para valorar cualitativamente porcentajes que manifiestan el nivel de desviación en las líneas de formación de los docentes y el apoyo académico que realiza el docente a la institución.

El segundo enfoque sirvió para identificar el tipo de saber que trasmite el docente de la Unidad 17-A de la UPN en su relación Maestro-conocimiento-alumno en los grupos, y cual es el tipo de contenido Epistémico que maneja en el discurso durante su relación en el proceso Enseñanza Aprendizaje.

Para lograr dicha identificación fue necesario recolectar información por medio de la grabación de videocasetes de momentos de clase, ello se hizo durante 15 minutos y

por dos ocasiones en diferentes momentos a los docentes que estuvieron dispuestos a ello.

Los docentes que no permitieron esta acción, fueron estudiados registrando la opinión de los alumnos promoviendo con ellos pláticas, en las que se buscaba que manifestaran su aceptación o rechazo hacia las actividades de los docentes, se les pedía que explicaran la razón de lo mismos. También se trató de que los profesores-alumnos dieran sus puntos de vista sobre la forma en que sus profesores hacían la presentación de los contenidos, tomando en un cuaderno de notas lo que decían.

Para el análisis de las opiniones y puntos de vista de los alumnos respecto al docente, se trató de identificar el tipo de actitud que manifestaba el docente durante la interacción con los estudiantes, el modo y tipo de intervenciones que tenían para orientar el conocimiento, el saber que se transmitía y la manera en que manejaron los conceptos básicos del tema tratado durante la clase.

Con los elementos anteriores y para evaluar el discurso, se construyó una “red de análisis” en la cual se consideraron tres categorías a las que se les denominó:

- a) Estructura conceptual
- b) Estructura metodológica
- c) Estructura cognoscitiva.

a estas tres categorías se les asignaron cuatro variables de manera transversal, por ser las que influyen en el tipo de docente que las aplica para formar un perfil de egreso concreto en los estudiante. ( ver red de análisis -Infra -)

El trabajo metainvestigativo (pláticas con los alumnos y los docentes) pretendió identificar la forma de manejar el conocimiento y la manera en que el docente hacía uso de sus saberes, las relaciones y los apoyos para llegar al conocimiento en el grupo, esto es, tratando de identificar la participación del docente para definir los conocimientos que se trataron en los grupos, el método que utilizaron y el dominio cognoscitivo del tema haciendo algunos registros de opinión de los estudiantes.

*Considerando las asignaturas del área, afines y ajenas que trabaja el docente*

Primer enfoque

En el registro de las cargas académicas, se pretende identificar la correlación que existe entre lo que "Domina" el docente como referentes de su formación profesional y el conocimiento nuevo al que accede por vez primera cuando le asignan materias que nunca ha atendido, lo que implica que al estar frente al grupo el docente trata contenidos curriculares de los cuales sus referentes son conocidos o muy reducidos, con esta actividad, en esta investigación se tratará de dar respuestas a preguntas como:

- ¿Cuál fue la distribución de cargas académicas de los asesores de la Unidad 17-A en tres años?
- ¿Cuál fue la distribución de cargas académicas de los asesores de la Unidad 17-A por semestre?
- ¿Qué correspondencia tienen las cargas académicas con los perfiles de formación?
- ¿Qué porcentajes de desviación existen entre las asignaturas que dominan y las que no dominan de sus cargas académicas, los docentes?
- ¿Según su contratación, que índice de actividades realiza el docente entre su formación disciplinaria y otras áreas?
- ¿Cuál es la distribución de cargas respecto a las horas contratadas?

El registro de las cargas académicas y su procesamiento estadístico dará como resultado una visión amplia sobre lo que se está haciendo en la Unidad 17-A de UPN para lograr los objetivos Institucionales.

*Considerando el saber que se transmite*

Segundo enfoque

Respecto a la grabación en video de momentos de clase, me permitirá hacer un análisis de los factores que se manejan en el discurso y las relaciones existentes en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, como son: El procedimiento didáctico utilizado, el dominio y manejo de los conceptos temáticos y las orientaciones y el dominio del contenido temático entre otros.

El conocer los resultados del análisis de las grabaciones, da respuesta a las preguntas siguientes:

- ¿Qué dinámica grupal utilizan los docentes en su relación académica?
- ¿Hasta dónde demuestra el docente dominio sobre los conceptos temáticos frente al grupo?
- ¿Qué nivel de conocimientos es común en su relación con los contenidos que se tratan en el grupo?
- ¿Qué dominio tienen sobre el tema que se trabaja?

Respecto a la metainvestigación, es importante saber la imagen académica que tienen los estudiantes respecto a los asesores dándonos la oportunidad de contestar a las preguntas siguientes:

- ¿Qué imagen tienen los estudiantes sobre el conocimiento que maneja su asesor?
- ¿Qué valor le dan los estudiantes a lo que están aprendiendo con cada uno de los asesores?
- ¿Hasta donde la relación de confianza con el asesor les permite a los estudiantes mejorar su desempeño docente?

Al responder a este tipo de preguntas se podrán demostrar las tesis planteadas durante el desarrollo de esta investigación, las cuales tienen tres enfoques teóricos:



*Tabla No. 1 (% de Asignaturas del área que domina el docente)*

Para leer la tabla, se siguen las indicaciones siguientes: se divide el renglón (Area)entre el renglón (Grupos) y el resultado es el (PORCENTAJE) de las cargas académicas de asignaturas que domina el docente.

CARGAS ACADEMICAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIDAD 171								
PORCENTAJE DE ASIGNATURAS DEL AREA DE FORMACION								
No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajana	Grupos	%
1	40	D	ds	12	2	8	22	54
2	10	D	mdr	2	14	2	18	11
3	20	B	lh	14	0	5	19	73
4	40	D	me	15	0	5	20	75
5	12	D	mie	0	0	22	22	0
6	4	B	lpe	2	1	3	6	33
7	40	D	lp	6	5	0	11	54
8	12	D	mp	8	8	0	16	50
9	40	I	dke	9	4	9	22	40
10	6	D	lh	15	0	0	15	100
11	40	D	lh	25	2	0	27	92
12	6	B	lm	7	0	0	7	100
13	20	C	mpc	6	0	13	19	31
14	40	D	me	11	0	11	22	50
15	40	D	me	24	0	0	24	100
16	6	D	mpc	9	0	1	10	90
17	40	D	ls	3	6	7	16	18
18	40	D	mc	17	1	0	18	94
19	20	D	mfd	17	0	6	23	73
20	40	D	mm	18	1	3	22	81
21	40	D	tmm	9	5	0	14	64
22	12	C	ldu	9	0	10	19	47
23	40	D	nt	8	7	2	17	47
24	40	D	mf	22	0	12	34	64
25	6	C	lce	12	2	4	18	66
26	40	D	lpg	33	5	0	38	86
27	20	C	loc	0	3	24	27	0
28	6	C	lh	3	5	2	10	30
29	10	D	mc	16	0	2	18	88
30	4	C	lt	2	0	12	14	14
31	6	C	le	0	5	10	15	0
32	12	D	mfe	15	0	0	15	100
33	20	D	dce	17	2	5	24	70
34	12	C	lpc	5	0	19	24	20
35	20	D	lpg	21	0	3	24	87
36	20	C	lfq	0	3	21	24	0
37	12	D	lfq	0	4	15	19	0
38	12	C	le	7	8	11	26	26
39	40	D	lm	13	4	8	25	52
40	40	D	lpg	11	0	4	15	73
41	6	D	le	5	1	4	10	50
42	40	D	map	3	0	21	24	12
43	40	D	dce	9	1	0	10	90
44	6	D	lh	12	2	0	14	85
45	40	D	lpg	14	0	0	14	100
46	40	D	lpg	13	1	2	16	81
47	6	C	lcs	8	3	4	15	53
48	12	C	mc	0	3	0	3	0
49	40	D	lcs	0	7	0	7	0
50	10	C	le	0	0	4	4	0

Nota: (T= Horas de contrato), (T/C. = D: Dictaminado B: Base I: Interino C: Contrato), (FOR= Formación ds: Doctor en Sociología mdr: Maestro en desarrollo social lh: Licenciado en historia me: Maestro en educación) (VER APENDICE 2)

## OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- Sólo 5 de los 50 asesores, fueron asignados durante seis semestres para atender cursos del área que dominan exclusivamente y al resto, les asignaron cursos de las tres áreas.
- 2.- Del total de los 50 asesores y de 896 cursos durante tres años, el porcentaje de atención fue de 54.30 % de cursos del área que dominaban los asesores.

### Observaciones personales

Las consecuencias que tiene sobre los asesores el hecho que fueron asignados al área académica que dominan por ser contenidos temáticos acordes a su formación profesional, les permite tener seguridad en las relaciones frente al grupo por que pueden dar respuesta a los cuestionamientos que les planteen los estudiantes, también podrán orientarlos de manera efectiva para ampliar sus conocimientos sobre los temas que se tratan en el grupo por el dominio temático, y bibliográfico que tienen.

Sólo 5 de 50 asesores que fueron asignados durante los seis semestres a cursos acordes a su formación, ( $5/50 = 10\%$ ) estuvieron tranquilos aportando lo que saben, mientras el resto de los asesores se vieron en la necesidad de realizar un mayor esfuerzo para sacar adelante su responsabilidad.

Una observación importante en la tabla que se muestra claramente, es la gran diversidad de formación con la que cuenta el personal docente de la Unidad, sin olvidar las categorías de formación Normalista y Universitaria.

En la gráfica aparecen los asesores asignados exclusivamente al (100 %) en el área que dominan. El No. 10 con formación de Licenciado en Historia; 12 con formación de Maestro en Investigación Educativa; 15 con formación de Maestro en Educación; 32 con formación de Maestro en Formación Docente; 45 Licenciado en pedagogía, todos ellos Dictaminados (con uno de medio tiempo dictaminado y medio tiempo base)

Una observación importante es: que de los cursos que se atendieron durante seis semestres correspondientes al periodo 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996 sólo el **54.30 % de 896 cursos fueron asignados a asesores que dominaban el área.**

- *Presentación gráfica de la Tabla No. 1 realizado sobre el porcentaje de atención a las asignaturas del Area de formación de los profesores de la Unidad 17 A de la UPN en Morelos*

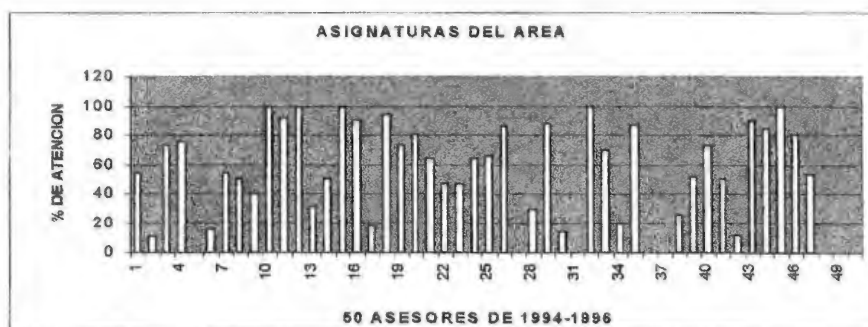


Tabla No. 2 (% de Asignaturas del área que domina el docente)

Para leer la tabla, se siguen las indicaciones siguientes: se divide el renglón (Afin) entre el renglón (Grupos) y el resultado es el (PORCENTAJE) de las cargas académicas de asignaturas que son afines a la formación del docente.

CARGAS ACADÉMICAS DE LOS DOCENTES UNIDAD 171								
PORCENTAJE DE ASIGNATURAS AFINES A SU FORMACION								
No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajena	Grupos	%
1	40	D	ds	12	2	8	22	9
2	10	D	mdr	2	14	2	18	77
3	20	B	lh	14	0	5	19	0
4	40	D	me	15	0	5	20	0
5	12	D	mie	0	0	22	22	0
6	4	B	lpe	2	1	3	6	16
7	40	D	lp	6	5	0	11	45
8	12	D	mp	8	8	0	16	50
9	40	I	dte	9	4	9	22	18
10	6	D	lh	15	0	0	15	0
11	40	D	lh	25	2	0	27	7
12	6	B	lm	7	0	0	7	0
13	20	C	mps	6	0	13	19	0
14	40	D	me	11	0	11	22	0
15	40	D	me	24	0	0	24	0
16	6	D	mp	9	0	1	10	0
17	40	D	ls	3	6	7	16	37
18	40	D	me	17	1	0	18	5
19	20	D	mfd	17	0	6	23	0
20	40	D	mm	18	1	3	22	4
21	40	D	mm	9	5	0	14	35
22	12	C	ldu	9	0	10	19	0
23	40	D	mt	8	7	2	17	41
24	40	D	mf	22	0	12	34	0
25	6	C	lee	12	2	4	18	11
26	40	D	lpg	33	5	0	38	13
27	20	C	lec	0	3	24	27	11
28	6	C	lh	3	5	2	10	50
29	10	D	mec	16	0	2	18	0
30	4	C	li	2	0	12	14	0
31	6	C	le	0	5	10	15	33
32	12	D	mfe	15	0	0	15	0
33	20	D	dc	17	2	5	24	8
34	12	C	lpc	5	0	19	24	0
35	20	D	lpg	21	0	3	24	0
36	20	C	lfq	0	3	21	24	12
37	12	D	lfq	0	4	15	19	21
38	12	C	le	7	8	11	26	30
39	40	D	lm	13	4	8	25	16
40	40	D	lpg	11	0	4	15	0
41	6	D	le	5	1	4	10	10
42	40	D	map	3	0	21	24	0
43	40	D	dte	9	1	0	10	10
44	6	D	lh	12	2	0	14	14
45	40	D	lpg	14	0	0	14	0
46	40	D	lpg	13	1	2	16	6
47	6	C	las	8	3	4	15	20
48	12	C	mec	0	3	0	3	100
49	40	D	les	0	7	0	7	100
50	10	C	le	0	0	4	4	0

Nota: (T= Horas de contrato), (T/C = D: Dictaminado B: Base I: Interino C: Contrato), (FOR= Formación ds: Doctor en Sociología mdr: Maestro en desarrollo social lh: Licenciado en historia me: Maestro en educación) (VER APENDICE 2)

## OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- 2 de 50 asesores (  $2/50 = 4\%$  ) fueron asignados de manera exclusiva durante seis semestres para atender cursos afines al área que dominan y al resto, les asignaron cursos diferentes.
- 2.- Del total de los 50 asesores y de 896 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 12.80 % de cursos afines al área que dominan.

- Observaciones personales

Las consecuencias que tiene sobre los asesores el hecho de que fueron asignados al área académica Afín a su formación por ser contenidos temáticos que tienen relación con temas que conocen, les permite tener alguna seguridad en las relaciones frente al grupo viéndose en la necesidad de preparar más detenidamente sus asesorías, estudiar y aprender con sus alumnos durante el proceso.

Sólo 2 de 50 asesores que fueron asignados durante los seis semestres a cursos acordes a su formación, ( $2/50 = 4\%$ ) tuvieron que realizar esfuerzos extras para poder mostrar lo que saben.

En la tabla aparecen los asesores asignados exclusivamente al (100%) para atender asignaturas afines a su formación. El No. 48 con formación de Maestro en ciencias; El No. 49 con una formación de Licenciado en Ciencias Sociales.

Una observación importante es: que de los cursos que se atendieron durante seis semestres correspondientes al período 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996 sólo el **12.80 % de 896 cursos fueron asignados a asesores que manejaban poco el área.**

- *Presentación gráfica de la Tabla No 2 realizado sobre el porcentaje de atención a las asignaturas Afines al área de formación de los profesores de la Unidad 17 A de la UPN en Morelos -*

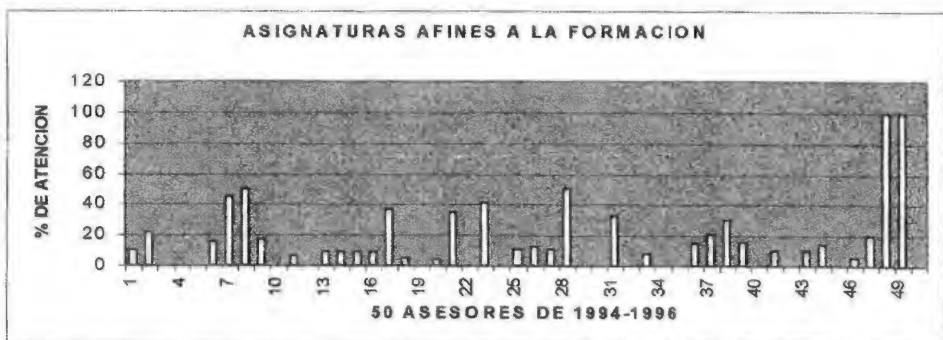


Tabla No. 3 (% de Asignaturas Ajenas área que domina el docente)

Para leer la tabla, se siguen las indicaciones siguientes: se divide el renglón (Ajena) entre el renglón (Grupos) y el resultado es el (PORCENTAJE) de las cargas académicas de asignaturas Ajenas a la formación que no domina. el docente

No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajena	Grupos	%
CARGAS ACADEMICAS DOCENTES DE LA UNIDAD								
171								
PORC DE ASIG AJENAS A LA FORMACION								
No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajena	Grupos	%
1	40	D	ds	12	2	8	22	36
2	10	D	mnr	2	14	2	18	11
3	20	B	lh	14	0	5	19	26
4	40	D	me	15	0	5	20	25
5	12	D	mic	0	0	22	22	100
6	4	B	lpe	2	1	3	6	50
7	40	D	lp	6	5	0	11	0
8	12	D	mp	8	8	0	16	0
9	40	I	dte	9	4	9	22	40
10	6	D	lh	15	0	0	15	0
11	40	D	lh	25	2	0	27	0
12	6	B	lm	7	0	0	7	0
13	20	C	mpe	6	0	13	19	68
14	40	D	me	11	0	11	22	50
15	40	D	me	24	0	0	24	0
16	6	D	mpe	9	0	1	10	10
17	40	D	ls	3	6	7	16	43
18	40	D	me	17	1	0	18	0
19	20	D	mfd	17	0	6	23	26
20	40	D	mm	18	1	3	22	13
21	40	D	mm	9	5	0	14	0
22	12	C	ldu	9	0	10	19	52
23	40	D	mi	8	7	2	17	11
24	40	D	mi	22	0	12	34	35
25	6	C	lce	12	2	4	18	22
26	40	D	lpg	33	5	0	38	0
27	20	C	lec	0	3	24	27	88
28	6	C	lh	3	5	2	10	20
29	10	D	me	16	0	2	18	11
30	4	C	lt	2	0	12	14	85
31	6	C	le	0	5	10	15	66
32	12	D	mfc	15	0	0	15	0
33	20	D	dce	17	2	5	24	20
34	12	C	lpe	5	0	19	24	79
35	20	D	lpg	21	0	3	24	12
36	20	C	lfq	0	3	21	24	87
37	12	D	lfq	0	4	15	19	78
38	12	C	le	7	8	11	26	42
39	40	D	lm	13	4	8	25	32
40	40	D	lpg	11	0	4	15	26
41	6	D	le	5	1	4	10	40
42	40	D	map	3	0	21	24	87
43	40	D	dte	9	1	0	10	0
44	6	D	lh	12	2	0	14	0
45	40	D	lpg	14	0	0	14	0
46	40	D	lpg	13	1	2	16	12
47	6	C	lcs	8	3	4	15	26
48	12	C	me	0	3	0	3	0
49	40	D	lcs	0	7	0	7	0
50	10	C	le	0	0	4	4	100

Nota: (T= Horas de contrato), (T/C. = D: Dictaminado B: Base I: Interino C: Contrato), (FOR= Formación ds: Doctor en Sociología mnr: Maestro en desarrollo social lh: Licenciado en historia me: Maestro en educación) (VER APENDICE 2)

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

1.- De los 50 asesores, solo 2 fueron asignados durante seis semestres para atender cursos del área que **NO** dominan exclusivamente, y al resto les asignaron cursos de las tres áreas.

2.- Del total de los 50 asesores y de 896 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 32.90 % de cursos del área que **NO** dominaban los asesores.

### Observaciones personales

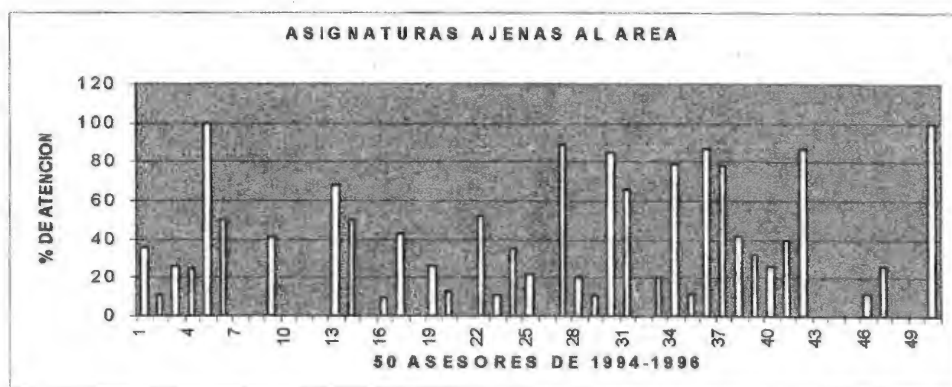
Las consecuencias que tiene sobre los asesores el hecho de que fueron asignados a áreas académicas **Ajenas a su formación** por ser contenidos temáticos que **no** tienen relación con temas que conocen, **no tienen seguridad en las relaciones frente al grupo** viéndose en la necesidad de aprender con sus alumnos durante el proceso.

Dos de 50 asesores que fueron asignados durante seis semestres a cursos Ajenos a su formación, ( $2/50 = 4\%$ ) tuvieron que aprender los contenidos temáticos para transferirlos a sus alumnos.

En la tabla aparecen los asesores asignados exclusivamente al (100%) para atender asignaturas Ajenas a su formación. El No. 5 con formación de Licenciado en educación; El No. 50 con una formación de Doctorante en educación.

Una observación importante es: que de los cursos que se atendieron durante seis semestres correspondientes al período 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996 el **32.90 % de 896 cursos fueron asignados a asesores que No dominaban el área.**

- *Presentación gráfica de la Tabla realizado sobre el porcentaje de atención a las asignaturas Ajenas al área de formación de los profesores de la Unidad 17 A de la UPN en Morelos -*



## Revisión de cargas académicas por tipo de contratación

Después de haber realizado una revisión general de cargas académicas, es importante realizar un análisis sobre la incidencia de cargas por tipo de contratación del personal en sus diferentes modalidades para identificar las tendencias entre el tipo de docente y la preparación contra la atención que se preste por asignaturas que se dominan.

Para realizar esta revisión, se considero a los docentes Dictaminados, de Base, Interinos y Contratados, en las modalidades del tipo de tiempo en que ejercieron sus actividades; Tiempo completo, Medio tiempo, 12 horas, 10 horas, 6 horas y 4 horas respectivamente.

*Cómo leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docente y cursos ajenos a la formación; se lee Area/Grupos y Ajena/ grupos*

PORCENTAJES DE ATENCIÓN A GRUPOS PROFR. T/C DICTAMINADOS								
No	ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA	%AJENA
1		1Ds	12	2	8	22	54	36
2		7Lp	6	5	0	11	54	0
3		11Lh	25	2	0	27	92	0
4		15Mz	24	0	0	24	100	0
5		17La	3	6	7	16	18	43
6		18Mc	17	1	0	18	94	0
7		21Mm	9	5	0	14	64	0
8		23Mt	8	7	2	17	47	11
9		24Mt	22	0	12	34	64	35
10		26Lpg	33	5	0	38	86	0
11		40Lpg	11	0	4	15	73	26
12		42Map	3	0	21	24	12	87
13		43Dte	9	1	0	10	90	0
14		45Lpg	14	0	0	14	100	0
15		46Lpg	13	1	2	16	81	12
16		49Lcs	0	7	0	7	0	0

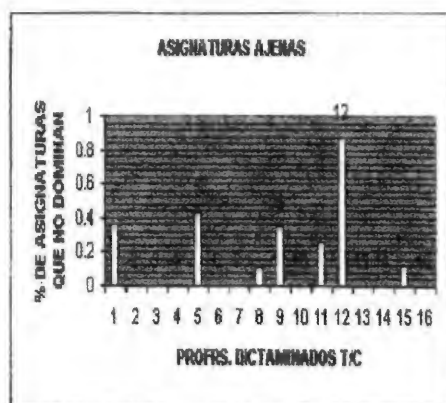
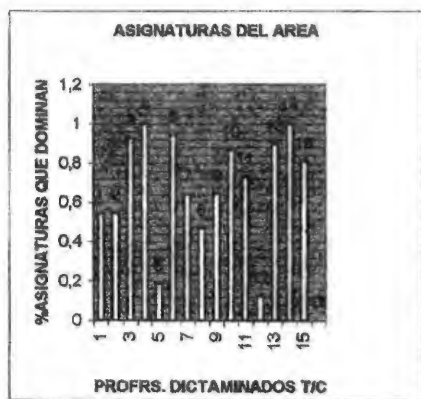
No = Número progresivo. ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional



### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- Sólo 2 de 16 asesores de tiempo completo dictaminados, fueron asignados al 100 % durante seis semestres para atender cursos del área que dominan.
- 2.- Del total de los 16 asesores de tiempo completo dictaminados que atendieron en conjunto 307 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 68.07 % de cursos del área que dominaban, 18.07 % de cursos que no dominan y 13.64 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- Sólo 7 de los 16 asesores de tiempo completo dictaminados fueron asignados durante 6 semestres varias ocasiones, para atender cursos que NO dominaban

*Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes dictaminados de Tiempo Completo.*



*Cómo leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docente y cursos ajenos a la formación; se lee Area/Grupos y Ajena/ grupos*

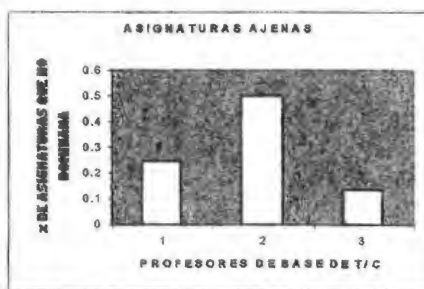
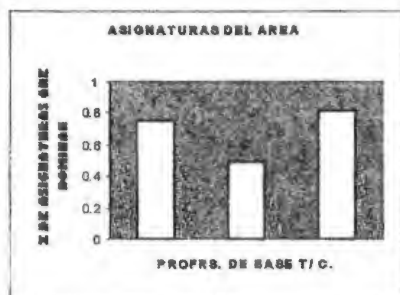
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROF. T/C BASE							
ASESOR	PREP	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA	%AJENAS
4	Me	15	0	5	20	75	25
14	Mc	11	0	11	22	50	50
20	MM	18	1	3	22	82	14

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA:

- 1.- De los 3 asesores de tiempo completo de Base (tienen  $\frac{1}{2}$  tiempo por asignatura dictaminado y  $\frac{1}{2}$  tiempo asignado conforme el artículo 35 del reglamento), 0.00 % fueron asignados exclusivamente para atender cursos del área que dominan.
- 2.- Del total de los 3 asesores de tiempo completo de Base que atendieron en conjunto 64 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 68.75 % de cursos del área que dominaban, 29.68 % de cursos que no dominan y 1.56 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- De los 3 asesores de tiempo completo de Base los 3 fueron asignados durante 6 semestres, para atender algunos cursos que **NO** dominaban.

*Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de Base de Tiempo Completo.*



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Área/Grupos

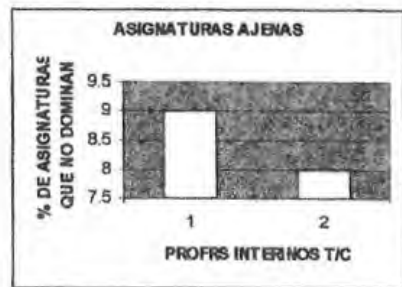
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFR.INTERINOS T/C						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	% AREA
9	da		9	4	9	22
39	lm		13	4	8	25

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA:

- 1.- De los 2 asesores de tiempo completo Interinos (cubrieron plazas de t/c. de profesores que pidieron licencia código 43 y una renuncia), 0.00 % fueron asignados exclusivamente para atender cursos del área que dominan.
- 2.- Del total de los 2 asesores de tiempo completo Interinos que atendieron en conjunto 47 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 29.78 % de cursos del área que dominaban, 36.17 % de cursos que no dominan y 17.02 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- De los 2 asesores de tiempo completo Interinos los 2 fueron asignados durante 6 semestres, para atender algunos cursos que NO dominaban

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes Interinos de Tiempo Completo.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

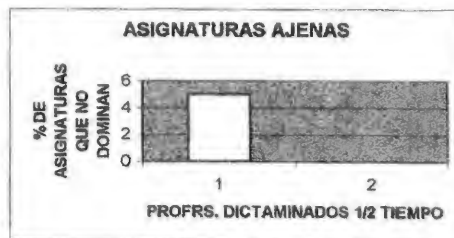
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFR. ½ T/C						
DICTAMINADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	% AREA
33	Dc		17	2	5	24
						71

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA:

- 1.- El asesor de ½ tiempo dictaminado, NO fue asignado para atender cursos exclusivamente del área que dominaba.
- 2.- Del total de 1 asesor de ½ tiempo Dictaminado que atendió 24 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 70.83 % de cursos del área que dominaba, 20.83 % de cursos que no dominaba y 8.33 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- El asesor de ½ tiempo dictaminado fue asignado durante 6 semestres para atender algunos cursos que NO dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes Dictaminados de Medio Tiempo.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

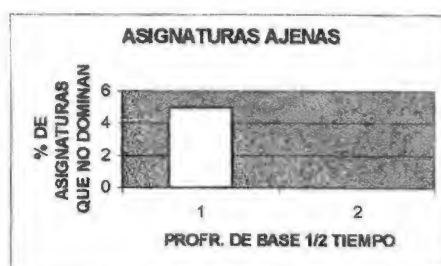
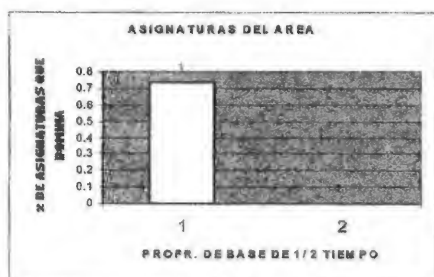
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFR. ½ T/C BASE						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	% AREA
3	LH	14	0	5	19	74

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- El asesor de ½ tiempo de Base, NO fue asignado exclusivamente para atender cursos del área que dominaba.
- 2.- Del total de 1 asesor de ½ tiempo de Base que atendió 19 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 73.68 % de cursos del área que dominaba, 26.31 % de cursos que no dominan y 0.00 % de cursos que son afines a su formación
- 3.- El asesor de ½ tiempo de Base fue asignado durante 6 semestres para atender algunos cursos que NO dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de Base de Medio Tiempo.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

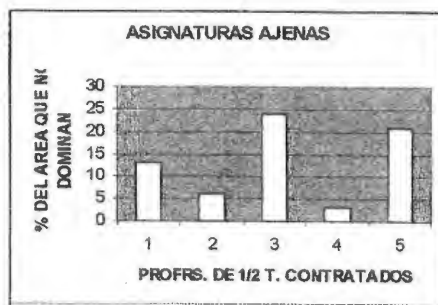
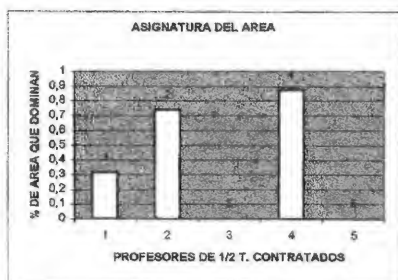
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 1/2 T CONTRATADOS							
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA	
13	Mps		6	0	13	19	32
19	Mfd		17	0	6	23	74
27	Lec		0	3	24	27	0
35	Lpg		21	0	3	24	88
36	LFQ		0	3	21	24	0

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- De los 5 asesores de  $\frac{1}{2}$  tiempo contratados (durante 3 años violentando los reglamentos de 5.5. meses), 6 semestres, 0.00 % fueron asignado exclusivamente para atender cursos del área que dominaban.
- 2.- Del total de 5 asesores de  $\frac{1}{2}$  tiempo contratados que atendieron en conjunto 117 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 37.60 % de cursos del área que dominaban, 58.77 % de cursos que no dominaban y 5.12 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- Los asesores de  $\frac{1}{2}$  tiempo contratados fueron asignados durante 6 semestres para atender algunos cursos que **NO** dominaban

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes Contratados de Medio Tiempo.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

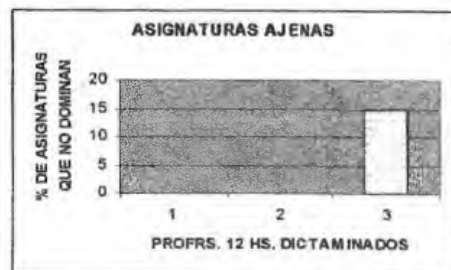
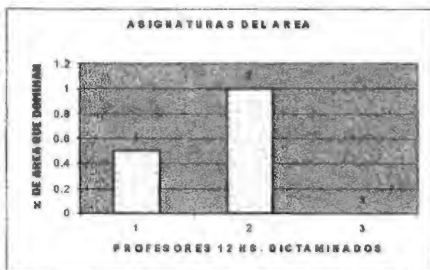
PORCENTAJES DE ATENCIÓN A GRUPOS PROFRS. 12 HS. DICTAMINADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
8	mp		8	8	0	16
32	mfe		15	0	0	15
37	lfq		0	4	15	19

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA:

- 1.- De los 3 asesores de 12 horas dictaminados, 6 semestres, 1 fue asignado al 100,00 % para atender cursos del área que dominaba.
- 2.- Del total de 3 asesores de 12 horas dictaminados que atendieron en conjunto 54 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 46.00 % de cursos del área que dominaban, 33.33 % de cursos que no dominaban y 24.00 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- De los 3 asesores de 12 horas dictaminados solo 1 fue asignado durante 6 semestres para atender algunos cursos que **NO** dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes Contratados de Medio Tiempo.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

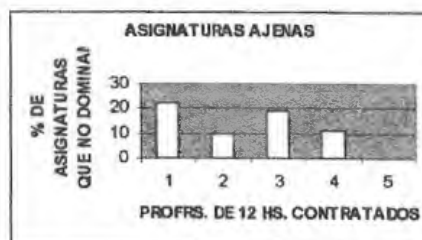
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 12 Hs. CONTRATADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
5	mie		0	0	22	0
22	lda		9	0	10	47
34	lpe		5	0	19	21
38	lc		7	8	11	27
48	mc		0	3	0	0

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA:

- 1.- De los 5 asesores de 12 horas contratados, 6 semestres, ninguno fue asignado para atender exclusivamente cursos del área que dominaban y 1 fue asignado al 100.00 % al área Afin
- 2.- Del total de 5 asesores de 12 horas contratados que atendieron en conjunto 94 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 22.34 % de cursos del área que dominaba, 65.95 % de cursos que no dominan y 11.70 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- 4 de los 5 asesores de 12 horas contratados fueron asignados durante 6 semestres para atender algunos cursos que NO dominaban.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 12 horas Contratados.





Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 10hs. DICTAMINADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
2	Mdr		2	14	2	18
29	Mc		16	0	2	18
						89

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

1.- De 2 asesores de 10 horas Dictaminados, 6 semestres, ninguno fue asignado 100.00 % para atender exclusivamente cursos del área que dominaban.

2.- Del total de 2 asesores de 10 horas dictaminados y que atendieron en conjunto 36 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 44.44 % de cursos del área que dominaban, 11.11 % de cursos que no dominan y 38.88 % de cursos que son afines a su formación.

3.- Los 2 asesores de 10 horas dictaminados fueron asignados durante 6 semestres para atender algunos cursos que NO dominaban.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 10 horas Dictaminados.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

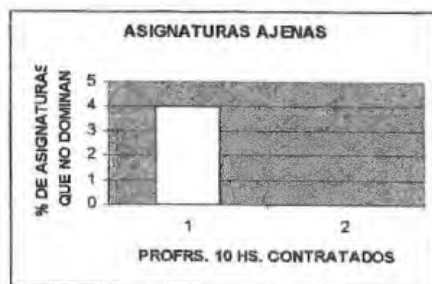
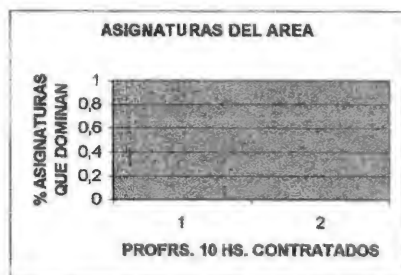
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 10 Hs. CONTRATADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
50	LE	0	0	4	4	0

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- El asesor de 10 horas contratado, 6 semestres, fue asignado exclusivamente para atender cursos del área que **NO** dominaba
- 2.- Del total de 1 asesor de 10 horas contratado y que atendió 4 asignaturas durante tres años, (se contrató el último semestre) el porcentaje de atención fue de 00.00 % de cursos del área que dominaba, 100.00 % de cursos que no domina y 00.00 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- El asesor de 10 horas contratado fue asignado durante un semestre exclusivamente para atender cursos que **NO** dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 10 horas Contratados.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

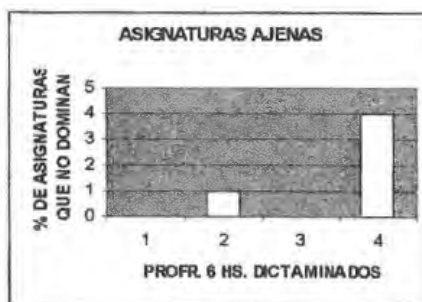
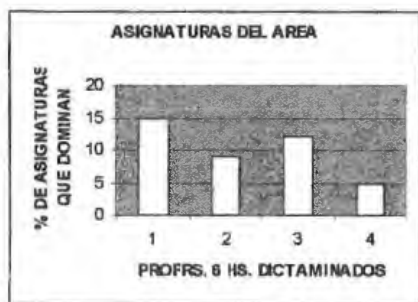
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 6 HS. DICTAMINADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
10	LH		15	0	0	15
16	MPE		9	0	1	10
44	LH		12	2	0	14
41	LE		5	1	4	10

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- De 4 asesores de 6 horas Dictaminados, 6 semestres, 1 fue asignado 100.00 % para atender cursos del área que dominaba
- 2.- Del total de 4 asesores de 6 horas dictaminados que atendieron en conjunto 49 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 69.49 % de cursos del área que dominaba, 10.20 % de cursos que no domina y 6.12 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- De los 4 asesores, 2 asesores de 4 horas dictaminado fueron asignado durante un semestre para atender algunos cursos que **NO** dominaban.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 6 horas Dictaminados.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

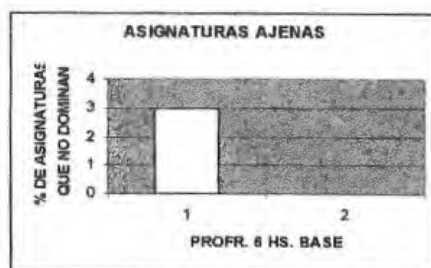
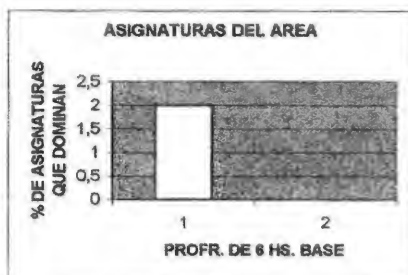
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 6 Hs. BASE						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
6	LPE		2	1	3	6
						33

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- El asesor de 6 horas de Base, 6 semestres, fue asignado para atender cursos del área que dominaba.
- 2.- Del total de 1 asesor de 6 horas de Base que atendió 6 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 33.33 % de cursos del área que dominaba, 50.00 % de cursos que no dominaba y 16.66 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- El asesor de 6 horas de Base fue asignado durante 6 semestres para atender cursos que **NO** dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 6 horas de Base.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

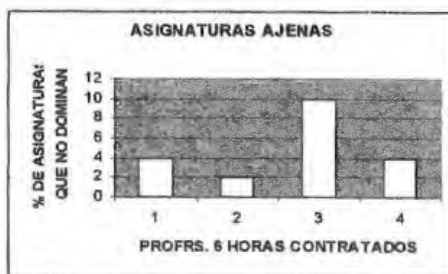
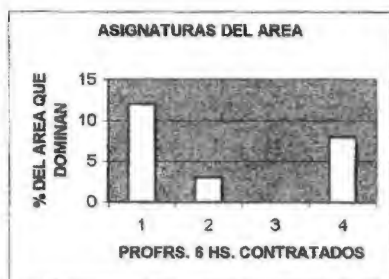
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 6 Hs.CONTRATADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
25	loc		12	2	4	18
28	lh		3	5	2	10
31	le		0	5	10	0
47	lcs		8	3	4	15

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- De 4 asesores de 6 horas Contratados, 6 semestres, fueron asignado 00.00 % para atender cursos del área que dominaban.
- 2.- Del total de 4 asesores de 6 horas contratados, que atendieron en conjunto 58 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 39.65 % de cursos del área que dominaban, 34.48 % de cursos que no dominaba y 25.86 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- Los 4 asesores de 6 horas contratados fueron asignados durante 6 semestres para atender cursos que **NO** dominaban.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 6 horas Contratados.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

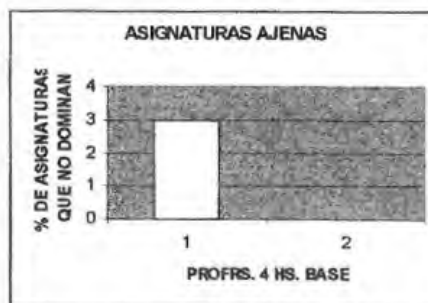
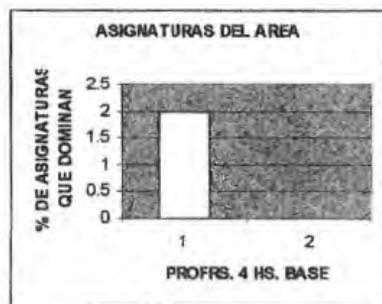
PORCENTAJES DE ATENCIÓN A GRUPOS PROFRS. 4 Hs.BASE						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
6	Lpc	2	1	3	6	33

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- El asesor de 4 horas base, 6 semestres, fue asignado para atender cursos del área que dominaba.
- 2.- Del total de 1 asesor de 4 horas Base, que atendió 6 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 33.33 % de cursos del área que dominaba, 50.00 % de cursos que no dominaba y 16.66 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- El asesor de 4 horas Base fue asignado durante 6 semestres para atender algunos cursos que NO dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 4 horas Base.



Para leer la tabla, % de atención a cursos del área de formación de los docentes; se lee Area/Grupos

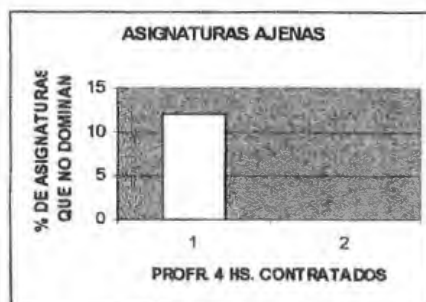
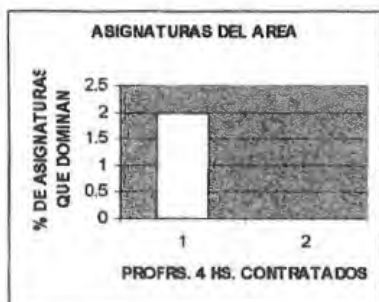
PORCENTAJES DE ATENCION A GRUPOS PROFRS. 4 Hs.CONTRATADOS						
ASESOR	FORM	Area	Afin	Ajena	# grupos	%AREA
30	Re	2	0	12	14	14

ASESOR = Número que identifica a cada asesor en la relación general FORM= La formación profesional

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

- 1.- El asesor de 4 horas Contratado, durante 6 semestres, fue asignado para atender cursos del área que dominaba.
- 2.- Del total de 1 asesor de 4 horas contratado, que atendió 14 asignaturas durante tres años, el porcentaje de atención fue de 14.28 % de cursos del área que dominaban, 85.71 % de cursos que no dominaba y 00.00 % de cursos que son afines a su formación.
- 3.- El asesor de 4 horas contratado fue asignado durante 6 semestres para atender cursos que NO dominaba.

Gráficas comparativas de las asignaturas del área y las ajenas que atendieron los docentes de 4 horas Contratados.



## Concentrado de datos por horas y relación laboral 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996

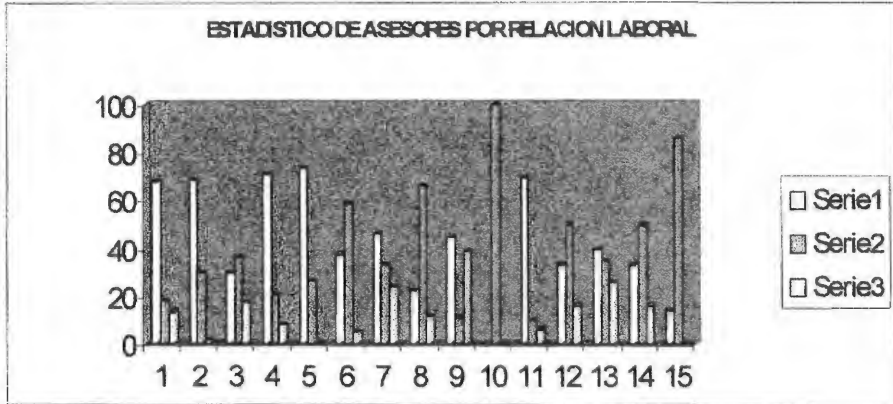
*Leer por columnas para identificar el porcentaje de atención que tuvieron los docentes según su relación laboral.*

ESTADISTICO DE ASESORES POR RELACION LABORAL EN LA UNIDAD 171 MORELOS			
RELAC. LABORAL	% AREA DOMINAN	%AREA NO DOMINA	% AREA AFIN FOR
1 Tiempo Completo Dictaminados	68.07	18.07	13.64
2 Tiempo Completo Base	68.75	29.68	1.56
3 Tiempo Completo Interino	29.78	36.17	17.02
4 Medio Tiempo Dictaminado	70.83	20.83	8.33
5 Medio Tiempo Base	73.68	26.31	0
6 Medio Tiempo Contrato	37.6	58.77	5.12
7 12 horas Dictaminadas	46	33.33	24
8 12 horas Contrato	22.34	65.95	11.7
9 10 horas Dictaminadas	44.44	11.11	38.88
10 10 horas Contrato	0	100	0
11 6 Horas Dictaminadas	69.49	10.2	6.12
12 6 horas Base	33.33	50	16.16
13 6 horas Contrato	39.65	34.48	25.86
14 4 horas Base	33.33	50	16.16
15 4 Horas Contrato	14.28	85.71	0

*Docentes de la Unidad 17-A repartidos en 15 tipos de relación laboral en la sede de Cuernavaca, Mor. y los tipos de cursos que atendieron.*



Gráfica de docentes de la Unidad 17-A repartidos en 15 tipos de relación laboral en Morelos y los porcentajes de cursos que atendieron.



1.-Dictaminados T/C, 2.-Dictaminados Base, 3.- Interinos T/C, 4.-Dictaminados ½ T, 5.-Base ½ T, 6.-Contratados ½ T, 7.-Dictaminados 12 hs., 8.-Contratados 12 hs., 9.-Dictaminados 10 hs., 10.-Contratados 10 hs. 11.- Dictaminado 6 hs., 12.- Base 6 hs., 13.- Contratado 6 hs., 14.- Dictaminados 4 hs., 15.- Contratados 4 hs.

- Serie 1 .-Cursos que dominan
- Serie 2 .-Cursos que no dominan
- Serie 3 .-Cursos afines a su formación.

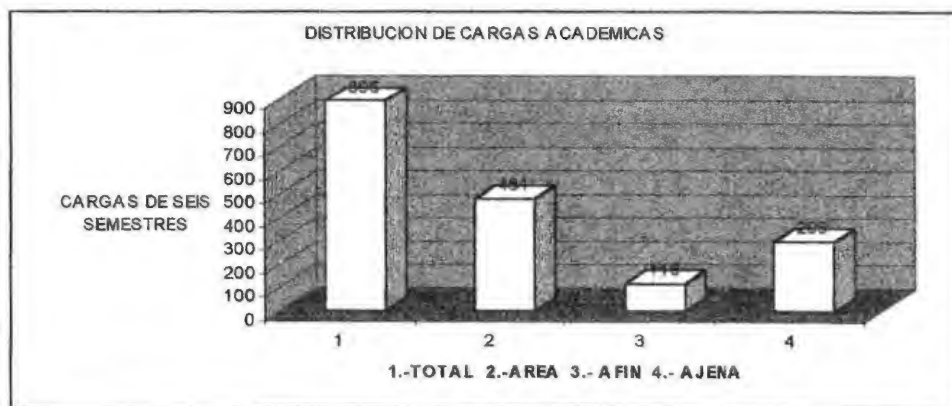
## **Análisis general comparativo sobre la distribución de cargas académicas**

Como resultado del estudio cuantitativo se puede realizar un análisis de las asignaturas que se trabajaron durante seis semestres, con dos enfoques esencialmente, uno general y otro comparando hacia que sector docente estuvieron las tendencias de las cargas académicas.

En el enfoque general, se puede valorar la desviación que se tuvo en el reparto de las asignaturas, donde se puede inferir la necesidad de tener personal capacitado para atender todas las áreas curriculares con las que cuenta la licenciatura de la UPN.

En el enfoque comparado, se puede realizar un estudio de la tendencia que se sigue al contratar personal para atender las necesidades de la Institución con referencia a las asignaturas.

*Gráfica general sobre las asignaturas impartidas por 50 asesores de la Unidad 17 A durante el periodo de 1993-1994 a 1995-1996.*



Para leer la gráfica anterior se contabiliza la columna 1, la cual representa el total de las asignaturas asignadas durante tres periodos anuales, y equivale a 896 asignaturas.

la columna 2= a 481 asignatura del área que dominan los asesores, columna 3 = a 116 asignaturas afines que fueron asignadas a los asesores y columna 4= a 299 asignaturas ajenas que no dominan los asesores.

- Observaciones personales

Sólo el 54.30 % de 896 cursos que se atendieron durante tres períodos anuales, fueron atendidos por docentes que tenían conocimiento de los contenidos; así mismo el 32.90 % de los mismos 896 cursos fueron atendidos por docentes que no conocían sus contenidos y el resto 12.80 % fueron cursos atendidos por docentes que tenían poco conocimiento de los temas.

El enfoque comparativo se puede valorar analizando las cargas que atendieron los docentes de base y las que atendieron los docentes contratados, de esta manera se podrá ver la desviación que tuvieron ambos tipos de docentes, respecto a sus cargas académicas con relación a su formación profesional.

*Tabla sobre el número de asignaturas que atendieron los docentes Interinos y contratados durante seis semestres*

CARGAS ACADÉMICAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIDAD 171										
PORCENTAJE DE ASIGNATURAS DEL AREA DE FORMACION										
No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajena	Grupos	%Area	% Afin	% Ajena
9	40	1	ite	9	4	9	22	41	18	41
13	20	C	mps	6	0	13	19	31	0	68
22	12	C	ldu	9	0	10	19	47	0	53
25	6	C	loe	12	2	4	18	66	11	22
27	20	C	lec	0	3	24	27	0	11	89
28	6	C	lit	3	5	2	10	30	50	20
30	4	C	lt	2	0	12	14	14	0	86
31	6	C	le	0	5	10	15	0	33	67
34	12	C	lpe	5	0	19	24	20	0	80
36	20	C	lfi	0	3	21	24	0	12	88
38	12	C	le	7	8	11	26	26	31	43
47	6	C	les	8	3	4	15	53	20	27
48	12	C	me	0	3	0	3	0	100	0
50	10	C	le	0	0	4	4	0	0	100
				61	36	143	240			

No. Número progresivo, T= horas contratadas T/C= tipo de contrato con la institución, FOR= Formación profesional Area = asignatura de su área de formación, Afin = asignaturas con relación a área de formación, Ajena = asignaturas que no son de su área de formación Grupos = al total de grupos atendidos en seis semestres.

De 896 cursos que se atendieron durante seis semestres, los 14 docentes contratados atendieron en total 240 asignaturas, dando un promedio de 18.46 asignaturas por asesor contratado en seis semestres.

Sólo 61 de 240 cursos que atendieron los asesores contratados fueron de su área de formación, lo que implica el 25 % de las **asignaturas que dominan**.

36 de 240 cursos afines a su formación, implican el 15 % de las **asignaturas que deben estudiar detenidamente para poder enseñar**.

143 de 240 cursos que tuvieron los asesores contratados, no fueron de su área de formación, lo que equivale al 60 % de asignaturas Ajenas, **asignaturas que no dominaban** los asesores que las atendieron.

*Gráfica de atención a cursos atendidos por asesores contratados durante seis semestres*

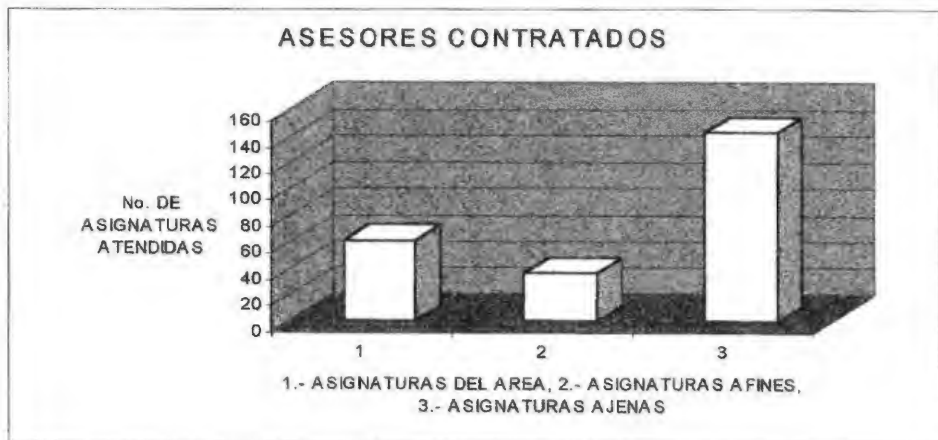


Tabla sobre el número de asignaturas que atendieron los docentes Dictaminados y de base durante seis semestres

CARGAS ACADÉMICAS DE LOS DOCENTES DE LA UNIDAD 171  
PORCENTAJE DE ASIGNATURAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN

No.	T	T/C	FOR	Area	Afin	Ajena	Grupos	%Area	% Afin	% Ajena
1	40	D	Da	12	2	8	22	54	9	36
2	10	D	Mdr	2	14	2	18	11	78	11
3	20	B	Lh	14	0	5	19	73	0	26
4	40	D	Me	15	0	5	20	75	0	25
5	12	D	Mic	0	0	22	22	0	0	100
6	4	B	Lpe	2	1	3	6	16	17	50
7	40	D	Lp	6	5	0	11	54	45	0
8	12	D	Mp	8	8	0	16	50	50	0
10	6	D	Lh	15	0	0	15	100	0	0
11	40	D	Lh	25	2	0	27	92	7	0
12	6	B	Lm	7	0	0	7	100	0	0
14	40	D	Me	11	0	11	22	50	0	50
15	40	D	Me	24	0	0	24	100	0	0
16	6	D	Mpe	9	0	1	10	90	0	10
17	40	D	La	3	6	7	16	18	37	44
18	40	D	Mc	17	1	0	18	94	6	0
19	20	D	Mfd	17	0	6	23	73	0	26
20	40	D	Mm	18	1	3	22	81	5	14
21	40	D	Mm	9	5	0	14	64	36	0
23	40	D	Mt	8	7	2	17	47	41	12
24	40	D	Mf	22	0	12	34	64	0	35
26	40	D	Lpg	33	5	0	38	86	13	0
29	10	D	Me	16	0	2	18	88	0	12
32	12	D	Mfe	15	0	0	15	100	0	0
33	20	D	De	17	2	5	24	70	8	22
35	20	D	Lpg	21	0	3	24	87	0	13
37	12	D	Lfq	0	4	15	19	0	21	79
39	40	D	Lm	13	4	8	25	52	16	32
40	40	D	Lpg	11	0	4	15	73	0	27
41	6	D	Le	5	1	4	10	50	10	40
42	40	D	Map	3	0	21	24	12	0	88
43	40	D	Dte	9	1	0	10	90	10	0
44	6	D	Lh	12	2	0	14	85	14	0
45	40	D	Lpg	14	0	0	14	100	0	0
46	40	D	Lpg	13	1	2	16	81	6	13
49	40	D	Lca	0	7	0	7	0	100	0
				426	79	151	636			

No. Número progresivo, T= horas contratadas T/C= tipo de contrato con la institución, FOR= Formación profesional Area = asignatura de su área de formación, Afin = asignaturas con relación a área de formación, Ajena = asignaturas que no son de su área de formación Grupos = al total de grupos atendidos en seis semestres.

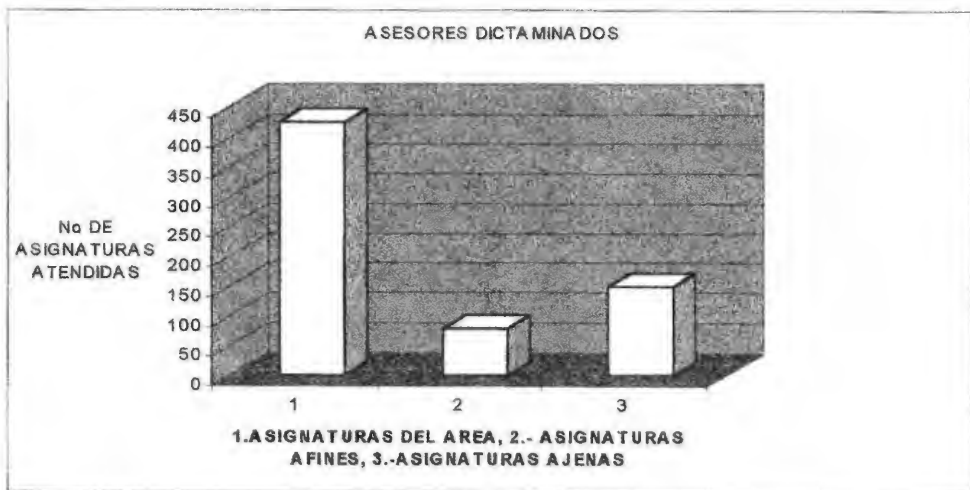
De 896 cursos que se atendieron durante seis semestres, los 36 docentes Dictaminados de base atendieron en total 656 asignaturas, dando un promedio de 18.22 asignaturas atendidas por asesor en seis semestres.

426 de 656 cursos que atendieron los asesores Dictaminados de base fueron de su área de formación, lo que implica que atendieron el 65% de las **asignaturas que dominan**.

79 de 656 cursos afines a su formación, implican el 12 % de las **asignaturas que deben estudiar detenidamente para poder enseñar**.

151 de 656 cursos que tuvieron los asesores contratados, no fueron de su área de formación, lo que equivale al 23 % de asignaturas Ajenas, **asignaturas que no dominaban** los asesores que las atendieron.

*Gráfica de cursos atendidos por asesores Dictaminados durante seis semestres*



## **Los efectos académicos sobre la atención de los cursos**

Después de hacer una revisión sobre las cargas académicas que se atendieron, durante estos seis semestres y cómo docente con veinte años de servicio en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad 17-A, puedo decir, que el hecho de contratar a personal y conservarlo durante mas de un semestre (el reglamento interior de trabajo indica que los contratos se deben hacer sólo por cinco meses y medio y que deben ser para atender los cursos vacantes) origina que, a dicho personal se le asignen a cursos que no son de su área de formación.

Además, por el hecho de permanecer el mismo personal contratado de manera indefinida, obliga a las autoridades administrativas a asignarles cursos que deben ser atendidos por los docentes de base. Al asignarles a los docentes contratados cursos que deben ser atendidos por los docentes de base, los afectan porque les quitan las asignaturas para las que fueron contratados por su formación profesional, haciéndolos que se muevan a los cursos que no son de su área de formación; siendo una de éstas la razón por la cual el docente de base aparece atendiendo asignaturas ajenas a su formación profesional.

La actitud administrativa anterior, ha traído como consecuencia, que el nivel académico que se realiza en la Unidad 17-A baje su calidad con relación a la expectativa institucional de formar individuos analíticos, críticos y reflexivos. Ello se debe a que, cuando un docente no domina los contenidos temáticos asignados, los conceptos que maneja son insuficientes para ayudar a los estudiantes a que desarrollen estas tres potencialidades.

Un factor importante sobre la calidad académica que espera la institución, es el de cambiar las actitudes de enseñanza del asesor, lo que trae como consecuencia el cambio del Estudiante- Profesor frente a sus grupos. Lo anterior implica la utilización de métodos de enseñanza críticos que permitan a los estudiantes crear nuevos

paradigmas de enseñanza para su aplicación; pero si el docente, por ser contratado y puesto en asignaturas que no son de su agrado, además de no tener el sentido de pertenencia para con la institución, tampoco tiene interés para aplicar formas diferentes de enseñanza, y como consecuencia se conforma con utilizar métodos de enseñanza tradicionales para cumplir con su patrón, y no con la institución.

Otro factor muy notorio que se manifiesta cuando las asignaturas no son dominadas por los docentes, consiste, en que el conocimiento que tiene el docente sobre los diferentes temas que no son de su área de formación, es muchas veces trabajado en el aula al nivel de creencia, lo que limita su desempeño académico.

En la práctica he vivido la situación de atender grupos completamente desorientados sobre la manera en que se debe trabajar en la UPN, les he pedido que me presenten el trabajo hecho en semestres anteriores para poder realizar las actividades que sugiere el curso que en ese semestre se esta tomando, y sucede que los alumnos no tienen nada elaborado para continuar el proceso que implican las diferentes actividades de los cursos del momento de manera secuencial, por lo que tengo que hacer que los estudiantes regresen a las antologías de cursos que ya acreditaron y realicen actividades que debieron haber hecho tres o cuatro semestres anteriores al que están cursando para poder continuar con el proceso de construcción de su conocimiento.

Otra situación muy común que manifiestan los estudiantes en la Unidad 17-A, respecto a las consecuencias que tiene el haber sido atendidos por docentes que no dominan las asignaturas es, que cuando al estudiante se le pide que compare lo que estamos analizando en este momento con lo que trató en semestres anteriores, nos dicen que ese tema no lo trataron o que si lo hicieron no sacaron nada de provecho del mismo por que su asesor solo les pidió que lo expusiera un equipo de trabajo a sus compañeros.

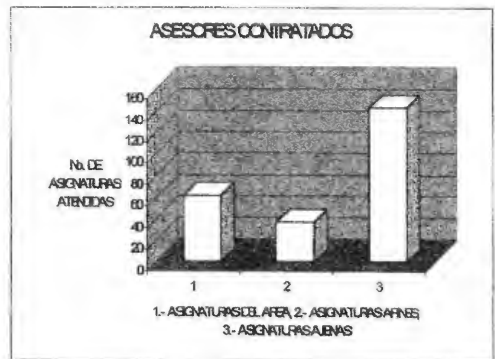
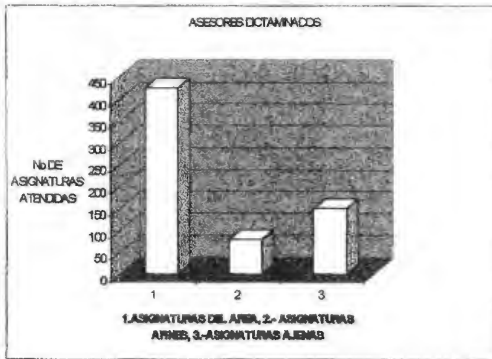
Considerando los Tablas anteriores y mis puntos de vista personales, las últimas dos gráficas nos dan un panorama desalentador sobre los docentes contratados de manera



indefinida, les asignaron cursos y atendieron el 60 % de asignaturas que no dominaban y les quitaron la oportunidad a los titulares de los cursos de atenderlos.

Analizando las gráficas siguientes, se nota la contradicción en la atención que prestaron los docentes a las diferentes asignaturas; mientras que en los asesores de base predominaron sus cargas en asignaturas de su área de formación, en los asesores contratados las cargas académicas que predominaron fueron ajenas a su formación y por lo tanto no dominaban.

*Gráficas comparativas de atención a cursos correspondientes a 36 asesores Dictaminados y a 14 asesores contratados*



El total de cursos atendidos en seis semestres, fueron 896, de los cuales 656 fueron atendidos por asesores Dictaminados y 240 por asesores contratados.

Los docentes dictaminados atendieron      Los docentes contratados atendieron

**Area   Afin   Ajena**

**426    79    151**

**Area   Afin   Ajena**

**61    36    143**

## **Análisis cualitativo de la presentación de los saberes ante los grupos, relacionado con el segundo enfoque de investigación**

Después de haber realizado un análisis cuantitativo de las cargas académicas asignadas a los 50 asesores que formaron la plantilla del personal de la Unidad 17.A de la UPN durante los cursos de 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996 en Cuernavaca, Mor. Es importante realizar un análisis cualitativo para valorar los saberes que éstos transmiten a los estudiantes, destacando momentos de clase de cada uno de los docentes para identificar los factores que interactúan en el proceso E-A dentro de las relaciones vividas en la dinámica del grupo para acceder al conocimiento que se transmite en el aula.

Por principio los elementos que se manejan en la relación dentro del proceso de E-A, están definidos por las estructuras del conocimiento que maneja el docente durante el proceso de enseñanza, las cuales se definen como: (Eduardo V. Remedi)

- La estructura conceptual
- La estructura metodológica
- La estructura cognoscitiva

el desarrollo por parte del docente de estas estructuras en la interacción educativa determina la dinámica grupal y el tipo de enseñanza que promueve el asesor para el aprendizaje en la adquisición del conocimiento del estudiante.

Para realizar el análisis de manera congruente y clara, se tomó película en videograbación de los momentos de clase que atendieron los docentes, posteriormente, después de varios intentos fallidos para sacar conclusiones congruentes y no tendenciosas, diseñé una red de análisis que me permitiera sistematizar concretamente algunos elementos sobre las relaciones del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del trabajo en la Unidad 17-A de la UPN Morelos.

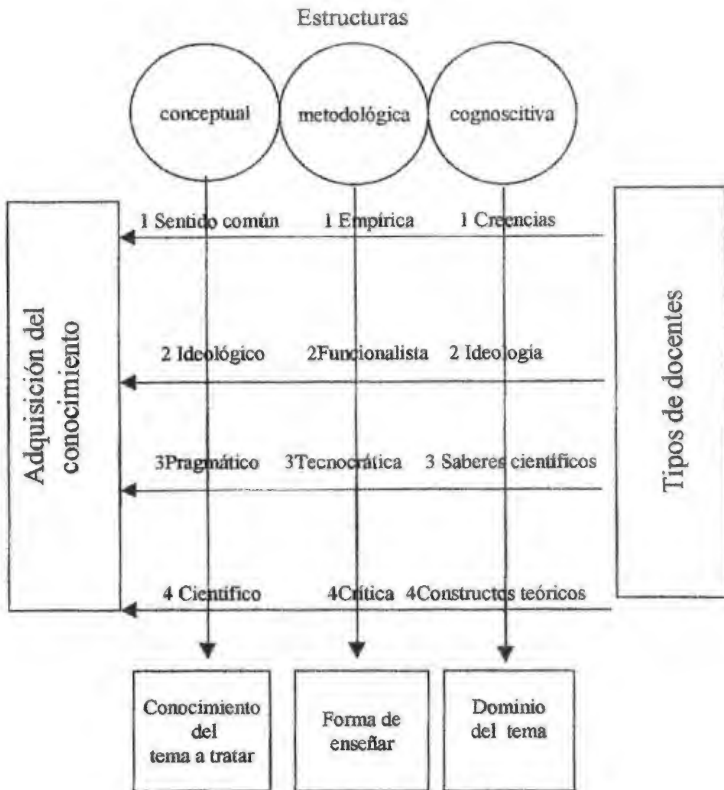
Sistematizar la manera de evaluar el discurso del docente fue complejo, y la manera que consideré más adecuada según la intencionalidad de esta investigación surgió valorando, tres elementos concretos que se manifiestan en la interacción educativa, primeramente era necesario identificar la idea que tenía el docente sobre el tema que trataba frente al grupo, después, la manera en que hacía la presentación del mismo en el aula, y por último el tipo de argumentación que realizaba para que lo entendiera el estudiante. Lo anterior se conjugo en los tres términos básicos manejados anteriormente, Concepto, Método y Conocimiento.

Con estos tres elementos de análisis que maneja Eduardo V. Remedi como parte de la estructura mental necesaria que tiene el docente para llevar al estudiante a la adquisición del conocimiento, se tuvo la necesidad de crear algunas categorías que precisaran las diferencias que se manifiestan en los conocimientos de los docentes (ver la red de análisis), y para poder ubicar a las actividades de los docentes en alguna de estas categorías, se tuvieron que considerar algunos indicadores que hicieran manifiesto el actuar de los docentes, conforme a la estructura mental manifiesta que se estaba poniendo en juego frente al grupo.

Con los indicadores puestos en la práctica, se pudo valorar cada uno de los momentos de clase que se tomaron en videocasetes.

Se elaboró una Red de análisis para poder concentrar los datos, aún considerando la subjetividad de la observación, este instrumento me permitió identificar elementos concretos para realizar una clasificación sobre las actividades realizadas por los docentes en el aula.

<i>Estructuras</i>	<i>Manifestación</i>	<i>Indicador en la práctica</i>
<i>CONCEPTUAL</i>	<i>Sentido común</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expone casos que vivieron</li> <li>- utiliza la suposición como discurso</li> <li>- repite afirmaciones de los estudiantes</li> <li>- utiliza muchos ejemplos</li> <li>- hace anecdótica su clase</li> </ul>
	<i>Ideológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ utiliza comparaciones de la vida</li> <li>+ siempre busca responsables</li> <li>+ repetitivo de ideas en clase</li> <li>+ utiliza la realidad como justificante</li> <li>+ transfiere el tema a la política</li> </ul>
	<i>Pragmático</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reproduce ideas de autores</li> <li>- no se sale del tema</li> <li>- sólo valora lo leído</li> <li>- no acepta lo que no está escrito</li> <li>- siempre pregunta quién o dónde lo dice</li> </ul>
	<i>Científico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Compara ideas de autores</li> <li>+ va y viene en temas afines</li> <li>+ acepta ideas de estudiantes</li> <li>+ argumenta y fundamenta lo expuesto</li> <li>+ elabora sus constructos teóricos</li> </ul>
<i>METODOLOGICA</i>	<i>Empírica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el profesor expone el tema</li> <li>- el profesor tiene la verdad</li> <li>- el profesor sabe todo</li> </ul>
	<i>Funcionalista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ uso exclusivo de las antologías</li> <li>+ repetir lo que éstas dicen</li> <li>+ requiere cubrir todas las lecturas</li> </ul>
	<i>Tecnocrática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hace uso de sistemas de enseñanza</li> <li>- hace uso de tecnología</li> <li>- resume los contenidos programáticos</li> </ul>
	<i>Crítica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Utiliza la discusión temática</li> <li>+ Trasciende lo dicho en las antologías</li> <li>+ Promueve los constructos teóricos</li> </ul>
<i>COGNOSCITIVA</i>	<i>Creencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- no posee argumentos para la discusión</li> <li>- falta análisis lógico</li> <li>- da por hecho los supuestos</li> </ul>
	<i>Ideología</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ utiliza lo aprehendido en su formación prof.</li> <li>+ repite lo que aprendió en la escuela</li> <li>+ tiene un conocimiento estilizado</li> </ul>
	<i>Saberes científicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- toma como verdad lo leído</li> <li>- manifiesta lo que dicen las teorías</li> <li>- reproduce lo que dicen las antologías</li> </ul>
	<i>Constructos teóricos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parte de la investigación</li> <li>- utiliza el pensamiento dialéctico</li> <li>- reconstruye lo aprehendido</li> </ul>



### *Sobre la estructura conceptual*

La estructura mental del concepto que el docente tiene sobre el tema a tratar, le permite ver al objeto y concebirlo desde el conocimiento parcial y empírico, hasta el dominio general, dependiendo de su acercamiento a él por su formación profesional o por su capacidad de abstracción.

Lo anterior tiene como antecedente el tipo de formación, tanto profesional como intelectual; esto quiere decir que depende de la manera en que fue formada su capacidad de razonamiento (Narrativo, descriptivo, argumentativo o crítico), su capacidad de abstracción, y su habilidad de manejar la comprensión de los temas que se van a transmitir.

Recordemos también que la formación profesional es facilitadora del tipo de dominio y regulación conceptual; así, un sociólogo tiene dominio de su área y del lenguaje especializado de ésta, pero puede desconocer el lenguaje especializado de otras áreas del conocimiento, por lo tanto su dominio sobre el tema, es deficiente; si relacionamos a este hecho con la falta de reflexión crítica del docente por que fue formado y orientado para reproducir el conocimiento; el dominio que le permite su estructura conceptual sobre temas que no son de su área de formación, es muy pobre, ello lo lleva a actuar epistemológicamente desde un enfoque ideal sobre los contenidos; o sea, que trasmite creencias que no tienen fundamentación teórico-metodológica coherente.

En este sentido, cabe hacer las preguntas siguientes:

Si no se tiene dominio conceptual de lo que se va a enseñar en el aula, ¿se enseña para cambiar actitudes?, Si se desconoce el lenguaje especializado que esta utilizándose en la exposición o análisis de textos, ¿se puede llegar al proceso de enseñanza científico que sugiere la Institución?, y en consecuencia la pregunta que generaliza lo expuesto se plantea de la manera siguiente, ¿Qué papel juega el docente Universitario que no domina la estructura conceptual de lo que expone o asesora?.

### *Sobre la estructura metodológica.*

Depende de la estructura conceptual que tenga el docente sobre algún tema curricular, la construcción y organización que el mismo realice sobre la estructura metodológica, para orientar los saberes; El no tener conciencia de los principios lógicos del contenido que se tratará, lleva a los sujetos a reproducir de alguna manera lo dicho por los diferentes autores, de ahí que la manera más simple de tener una relación cognitiva con los sujetos del aprendizaje sea, repartiendo temas para exponer o en última instancia, realizar lecturas aisladas para que de manera reducida y a veces hasta desvirtuada se reproduzcan información general en forma de resúmenes en hojas de papel BOND.

Una escena que se observa frecuentemente es cuando los estudiantes asignados pegan en el pizarrón hojas de papel Bond y leen lo que está escrito de manera puntual en forma de resúmenes sacados de la antología correspondiente, para darle después una interpretación con elementos del sentido común o en forma ideológica.

De esta manera, se están dejando al margen los principios básicos para la planeación metodológica de los contenidos y estrategias cognitivas como son: El cuerpo de conocimientos a conocer, partir de la estructura conceptual que previamente tenga el estudiante sobre el tema y la capacidad de acción y asimilación de los mismos.

También se dejan al margen los elementos básicos que implica la dinámica del desarrollo científico del propio estudiante, como son: La construcción del propio conocimiento, la conceptualización del tema, la demostración científica y la reconstrucción del propio conocimiento.

Es importante señalar que, con los elementos anteriormente citados se planteó institucionalmente la función del enseñante en la UPN, convirtiéndolo en Asesor y facilitador del aprendizaje y no en un reproductor de las ideas establecidas.

Considerando la reflexión anterior, se pueden hacer las preguntas siguientes:

¿Se está asesorando de manera adecuada para que el estudiante acceda a los conocimientos?, ¿Las herramientas epistemológicas que esta proporcionando el asesor a los docentes son las adecuadas para que se conviertan en analíticos, críticos y reflexivos con capacidad de transformar su práctica docente? , ¿Solo se esta simulando el papel de asesor?, ¿Les faltan elementos teórico-metodológicos a los asesores de la Unidad 17-A para cumplir con la tarea de UPN en la propuesta curricular, para lograr el perfil de egreso de los estudiantes?.

### *Sobre la estructura cognoscitiva*

Apropiarse de los elementos científicos del objeto de conocimiento, implica una reestructuración cognitiva en los sujetos que aprenden, la cual depende de la forma en que se da dicha apropiación, es decir, del proceso y metodología utilizados para llegar al conocimiento.

La interacción de los elementos metodológicos para transformar la estructura cognoscitiva, implica un proceso de reestructuración que esta permeado por la manera en que se va desarrollando el método utilizado, en este sentido, si la estructura cognitiva está al nivel de creencia, (tener el conocimiento sin fundamentos teóricos o científicos que lo avale) es muy difícil hacer que transforme la estructura cognoscitiva antecedente a niveles superiores, por carecer de elementos lógicos en el pensamiento.

La ausencia de conceptos claros y relevantes en los sujetos para una reestructuración cognoscitiva trae como consecuencia aprendizajes mecánicos y sin significado, así como una reestructuración conceptual pobre y de poca utilidad para el desarrollo del conocimiento y del razonamiento en la apropiación del mismo.

Para que una estructura cognitiva tenga un nivel lógico de razonamiento, se debe partir del ejercicio constante de la razón, y esto solo se logra, si en la formación del sujeto se ejercita la mente con los principios básicos de la lógica.



Se hace la siguiente reflexión, respecto a lo que pasa si un sujeto no ha ejercitado la capacidad lógica del pensamiento; ¿Será capaz de hacer cambiar la lógica de las estructuras cognoscitivas de otros sujetos de manera positiva?, ¿Será capaz de promover la organización de los hechos por los conceptos en los estudiantes a su cargo?, ¿Podrá promover nexos entre la realidad y la abstracción de la misma?, su postura frente al conocimiento ¿Será científica?

Los tres elementos analizados anteriormente, se efectúan dentro el proceso enseñanza-aprendizaje, y dan forma a la estructura del conocimiento de los sujetos; se debe aclarar, que estas estructuras son parte del ser humano y que no se dan por separado porque forman parte de la capacidad intelectual del sujeto mismo, pero también se debe aclarar que puede sobresalir o prevalecer alguna de estas estructuras al momento de ser utilizadas en el proceso del pensamiento por dársele mayor énfasis; los tres estructuras intelectuales son incluyentes e interactuantes, tienen una empatía que da forma a las actividades del docente frente al proceso de desarrollo del conocimiento, dando así origen, al tipo de saber que maneja el docente asesor y que trasmite en la relación de enseñanza-aprendizaje.

Adelante se presenta un estudio Tabla sobre la manera en que el docente manifiesta los contenidos, fruto de las estructuras mentales que esta utilizando para realizar sus actividades frente al grupo; esta actividad partió de videograbaciones, las cuales fueron analizarlas buscando algunos indicadores que me permitieran definir las variables utilizadas en el proceso de enseñanza que se llevó a cabo frente al grupo

## **Tabla de análisis cualitativo**

*Para leer la siguiente tabla de cuatro columnas, se hará uso de la C para indicar columna.*

*C-1 No. = número de identificación del asesor*

*C-2 CONOCIMIENTO QUE MANEJA. (Después del análisis de videos se coloca – (X) - en el nivel observado).*

- 1.-Sentido común*
- 2.-Ideológico*
- 3.-Pragmático*
- 4.-Científico*

*C-3 METODO UTILIZADO (después del análisis de videos se coloca – (X) - en el nivel observado).*

- 1.- Empírico*
- 2.-Funcionalista*
- 3.-Tecnocrático*
- 4.-Crítico*

*C-4 CONOCIMIENTO PREVIO (después del análisis de videos se coloca – (X) - en el nivel observado).*

- 1.- Empírico*
- 2.-Ideológico*
- 3.-Científico*
- 4.-Crítico*

*Total- Corresponde a la suma de las columnas 2, 3 y 4 donde nos da un total de puntos alcanzados, siendo 3 la puntuación mínima y 12 la puntuación máxima para ubicar a los asesores en el dominio de su trabajo.*

Tabla de recolección de información para evaluar la aplicación de las estructuras conceptual, metodológica y cognoscitiva de los docentes frente al grupo

No	CONCEPTO MANEJA				METODO UTILIZADO				CONOCIMIENTO PREVIO				Tot
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1		X			X					X			8
2	X				X					X			7
3	X			X				X					4
4	X			X						X			7
5	X			X				X					5
6	X			X				X					6
7			X	X				X		X			9
8		X			X					X			8
9	X			X				X					5
10	X			X				X					4
11			X	X						X			9
12		X			X					X			9
13	X				X			X					7
14	X			X						X			5
15			X	X						X			9
16			X	X						X			10
17			X				X			X			11
18			X	X						X			9
19			X	X	X			X		X			10
20	X				X					X			6
21		X			X					X			9
22	X				X			X					5
23		X			X					X			8
24			X	X						X			9
25			X					X				X	8
26				X				X		X			10
27	X							X		X			4
28	X							X		X			5
29		X						X				X	8
30	X							X				X	6
31		X						X				X	7
32		X						X				X	10
33		X			X			X		X		X	7
34	X				X					X			3
35	X				X					X			4
36	X				X					X			5
37	X				X			X				X	5
38	X				X			X		X			4
39	X				X			X		X			5
40	X				X			X				X	8
41		X			X							X	8
42		X			X							X	7
43			X					X				X	11
44			X					X				X	10
45		X			X			X				X	8
46			X	X	X					X		X	9
47	X				X							X	4
48			X					X				X	10
49		X			X							X	8
50	X				X			X		X			4

Suma de columnas

No. = número de identificación del asesor, Concepto, Método, Conocimiento

#### OBSERVACIONES DE LA TABLA

La puntuación alcanzada por los asesores manifiesta la utilización de sus estructuras Conceptual, Metodológica y Cognoscitiva que se manifiestan en la interacción de la clase.

Para clasificar los niveles en que se manifestaron las estructuras mentales de los asesores se tomaron como base puntajes

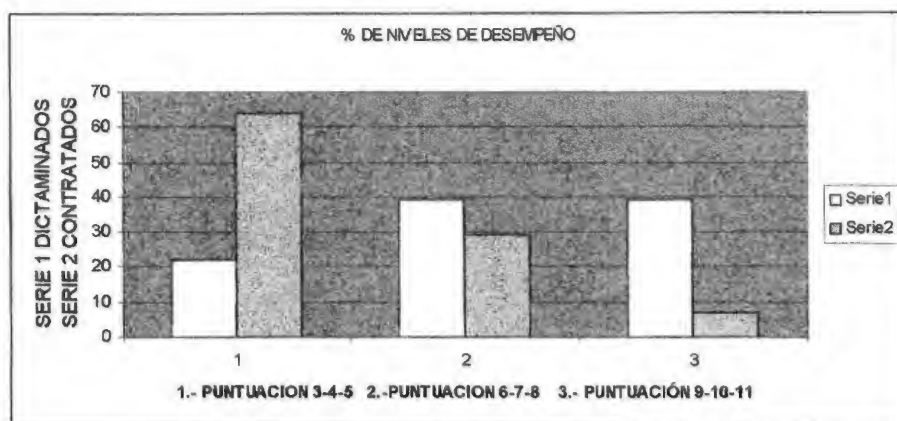
- ( 3, 4 y 5) ..... nivel bajo.
- ( 6, 7 y 8) ..... nivel medio.
- (9, 10 y 11)..... nivel alto

1.- 17 de 50 asesores alcanzaron un nivel bajo de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

2.- 18 de 50 asesores alcanzaron un nivel medio de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

3.- 15 de 50 asesores alcanzaron un nivel alto de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

*Gráfica comparativa por % de los niveles alcanzados por los docentes Dictaminados y Contratados*



La columna izquierda de cada serie corresponde a profesores dictaminados, la columna derecha a profesores contratados

#### *Nivel Bajo*

El 22% de los asesores dictaminados tuvieron un nivel bajo de rendimiento

El 64 % de los asesores contratados tuvieron un nivel bajo de rendimiento

#### *Nivel Medio*

El 39 % de los asesores dictaminados tuvieron un nivel medio de rendimiento

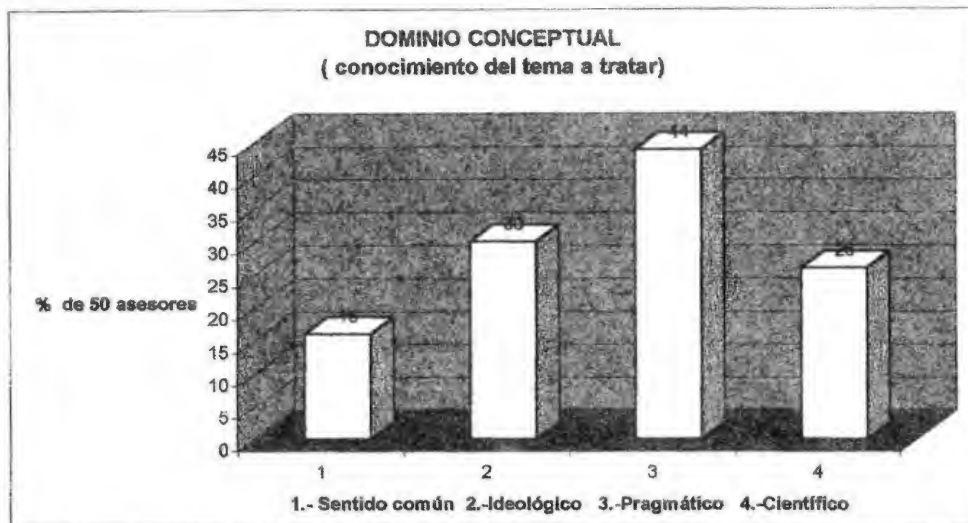
El 29 % de los asesores contratados tuvieron un nivel medio de rendimiento

#### *Nivel alto*

El 39 % de los asesores dictaminados tuvieron un nivel alto de rendimiento

El 7 % de los asesores contratados tuvieron un nivel alto de rendimiento

## Gráficas de resultados cualitativos



### *Análisis de la gráfica*

#### El dominio conceptual

Se refiere a la variedad de categorías que maneja el sujeto sobre un tema y el dominio que tiene sobre las categorías y variables que se utilizan dentro del discurso y las relaciones que se tienen en el grupo. Categorizar implica tener la capacidad de ver las partes del todo y conocer la relación que existe entre ellas; el nivel de relación que se tiene, manifiesta el dominio mayor o menor del concepto.

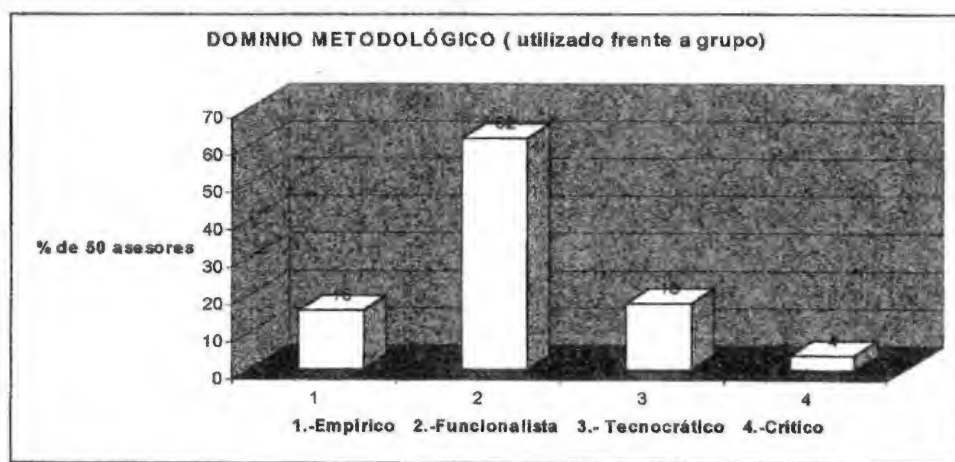
El dominio conceptual desde sentido común del sujeto, se basa en suposiciones de relación que el mismo le da a lo que está tratando, sin tener la certeza de lo que se expone.

Respecto al dominio conceptual desde un enfoque ideológico, este se basa en la memoria, debido a que se trata de buscar la relación de las variables que les fueron

transferidas, tanto en su proceso de formación como en la lectura de los contenidos curriculares que expone.

El dominio conceptual pragmático, tiene un enfoque funcionalista que le permite al docente relacionar de manera práctica, los contenidos teóricos que aprehende tanto durante su formación profesional, como en el análisis y exposición de lo que trata de transmitir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La imagen y dominio conceptual que el docente tiene frente a los retos del proceso de enseñanza aprendizaje con carácter de científico, hace que sea capaz de categorizar los contenidos, usando como elemento de apoyo la argumentación lógica y la fundamentación teórica, siendo reflexivo, lo que implica que sabe el nivel de científicidad de lo que está exponiendo.



### *Análisis de la gráfica*

#### El dominio metodológico

La implicación de las estructuras conceptual, y cognoscitiva sobre el dominio

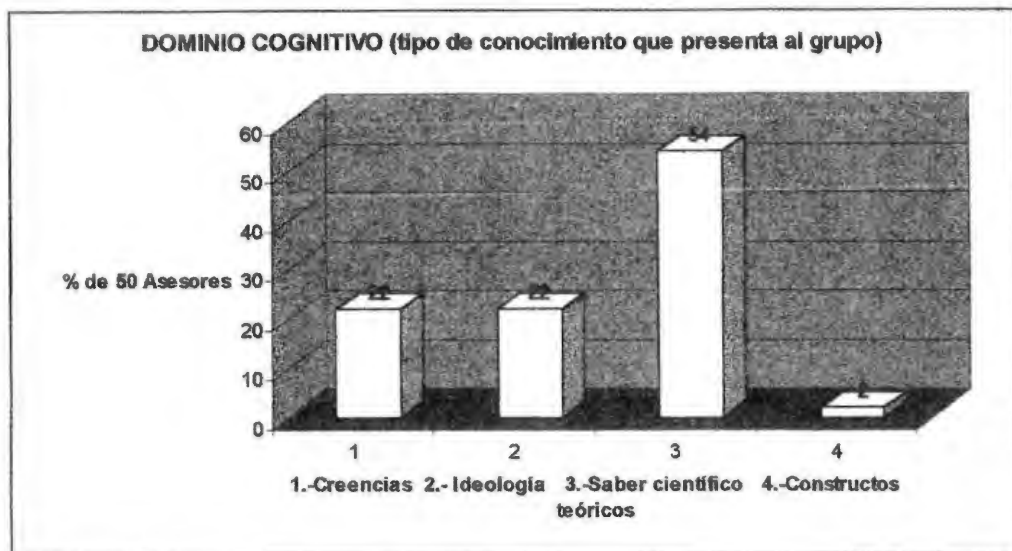
metodológico que utiliza el docente frente al grupo , se manifiesta en la orientación que se da en el proceso pedagógico frente al mismo.

Así, el docente utiliza de manera empírica el método de enseñanza, haciendo uso de preferencia de la exposición de los contenidos al considerarse el poseedor del saber.

El dominio metodológico desde el funcionalismo pedagógico implica actuar como tradicionalmente se ha venido exponiendo el conocimiento en el aula, de manera verbal y utilizando sólo los contenidos curriculares expuestos en las antologías de manera continua y lineal, o utilizando el sistema de hacer que el sujeto de aprendizaje revise los contenidos (los seleccione) y los exponga al grupo de iguales de manera reducida y en ocasiones hasta desvirtuándolas por interpretarlas a su manera. Esto hace que el conocimiento que se trasmite en el aula tenga sólo el nivel de creencia.

El dominio metodológico tecnocrático hace que el docente busque formas de organización de los sujetos del aprendizaje para revisar los diferentes contenidos, así mismo, se busca la utilización de instrumentos que apoyen la comprensión y el aprendizaje de los temas a tratar.

En el dominio metodológico crítico, el docente promueve el cuestionamiento de los contenidos, buscando la reconstrucción de los mismos, lo que hace que el sujeto de aprendizaje tenga una visión amplia del conocimiento que se forma, permitiendo así su comprensión.



### *Análisis de la gráfica*

#### Dominio cognoscitivo

Este tipo de dominio para el desde el saber cotidiano que da origen a las creencias, las cuales hacen que el docente frente a grupo infiera una seguridad en el manejo de los contenidos escolares demostrando que sabe lo que está haciendo, pero sin tener elementos con los que pueda argumentar lo que dice; simple y sencillamente da por cierto lo que cree que es cierto, y muchas veces se llega a la falacia, pues sabe que lo que dice no tiene criterios de verdad y se da como verdadero.

El dominio cognoscitivo desde el punto de vista del saber ideológico, permite a los docentes exponer los contenidos temáticos desde su postura formativa, esto quiere decir que todo contenido que se reproduce en el aula tiene el enfoque de las preferencias políticas y culturales con las que se formó en sujeto, en su trabajo pone ejemplos de los hechos y fenómenos preferenciales de lo que domina reproduciendo así su propio saber.



El dominio del pensamiento científico, lleva a los sujetos a transmitir saberes científico - teóricos, ello le permite explicar la realidad desde donde la lee, el docente toma dichos conocimientos de lo que dicen las diferentes teorías, las cuales se reflejan en los documentos escritos que hace la sociedad de teóricos del conocimiento; así, el aprender lo que dicen las antologías y repetir lo que está escrito dándole mérito a los autores repitiendo constantemente (como lo dice fulano) es una manera de dominio del saber científico reconocido socialmente. La preferencia al transmitir el conocimiento se manifiesta en la habilidad del manejo que el docente hace de los autores que lee para presentar en su relación de enseñanza.

El dominio cognoscitivo desde la construcción teórica o constructos teóricos, permite al docente aplicar los elementos intelectuales y habilidades personales para lograr que los alumnos comprendan la realidad y sean capaces de modificarla al grado de argumentar y fundamentar el conocimiento que adquieren.

### **Análisis cualitativo de docentes por relación laboral**

Para identificar a los docentes que tuvieron mayor incidencia en el proceso de enseñanza y cubrieron con un mayor índice las expectativas institucionales con base en los niveles estructurales del conocimiento que manejan y poder valorar los saberes que transmitieron, es necesario realizar cuadros Tablas con sus respectivas gráficas diferenciando a los docentes de base con los contratados, para ello se presentan:

*Para leer la tabla de las cuatro columnas, se hará uso de la C para indicar columna.*

*C-1 No. = número de identificación del asesor*

*C-2 Tipo de relación laboral*

*C-3 CONOCIMIENTO QUE MANEJA*

*C-4 METODO UTILIZADO*

*C-5 CONOCIMIENTO PREVIO*

*C-6 Total- Corresponde a la suma de las columnas 3, 4 y 5 donde nos da un total de puntos alcanzados, siendo 3 la puntuación mínima y 12 la puntuación máxima para ubicar a los asesores en el dominio de su trabajo.*

## ANALISIS CUALITATIVO DE DOCENTES DICTAMINADOS 94-96 UNIDAD 17-A EN MOR.

NUM.	REL LAB	CONCEPTO MANEJA				METODO UTILIZADO				CONOCIMIENTO PREVIO				Tot
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	D			X			X					X		8
2	D		X				X					X		7
3	B		X			X				X				4
4	D		X				X					X		7
5	D		X			X					X			5
6	B		X				X				X			6
7	D		X				X					X		7
8	D		X			X					X			5
10	D	X					X			X				4
11	D				X		X					X		9
12	B			X				X				X		9
14	D		X			X					X			5
15	D				X		X					X		9
16	D				X		X					X		10
17	D				X				X			X		11
18	D				X		X					X		9
19	D				X			X				X		10
20	D		X				X				X			6
21	D			X				X				X		9
23	D			X			X					X		8
24	D				X		X					X		9
26	D				X			X				X		10
29	D			X			X					X		8
32	D			X				X					X	10
33	D			X			X				X			7
35	D		X			X				X				4
37	D	X					X				X			5
39	D		X				X			X				5
40	D		X					X				X		8
41	D			X			X					X		8
42	D			X		X						X		7
43	D				X				X			X		11
44	D				X			X				X		10
45	D			X			X					X		8
46	D				X		X					X		9
49	D			X			X					X		8
		2	12	11	11	6	21	7	2	4	7	24	1	

D = DICTAMINADO

B= BASE

## OBSERVACIONES DE LA TABLA

La puntuación alcanzada por los asesores Dictaminados en la utilización de sus estructuras Conceptual, Metodológica y Cognoscitiva que se manifiestan en la interacción de la clase, quedó de la manera siguiente:.

1.- 8 de 36 asesores alcanzaron un nivel bajo de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

2.- 14 de 36 asesores alcanzaron un nivel medio de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

3.- 14 de 36 asesores alcanzaron un nivel alto de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

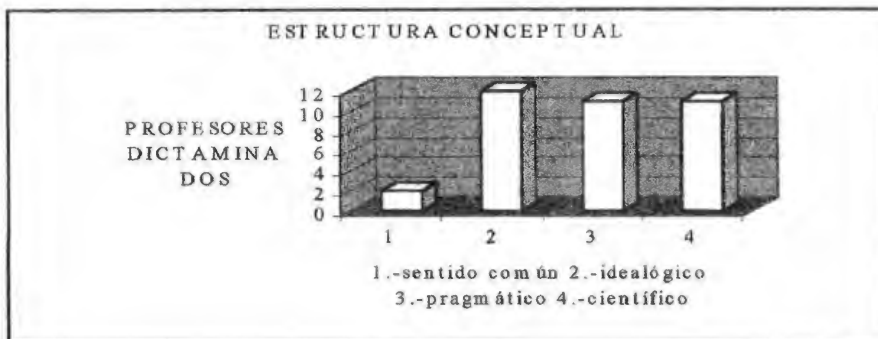
Para clasificar los niveles en que se manifestaron las estructuras mentales de los asesores se tomaron como base puntajes (3 mínimo 12 máximo)

( 3, 4 y 5) ..... nivel bajo.

( 6, 7 y 8) ..... nivel medio.

(9, 10 y 11)..... nivel alto

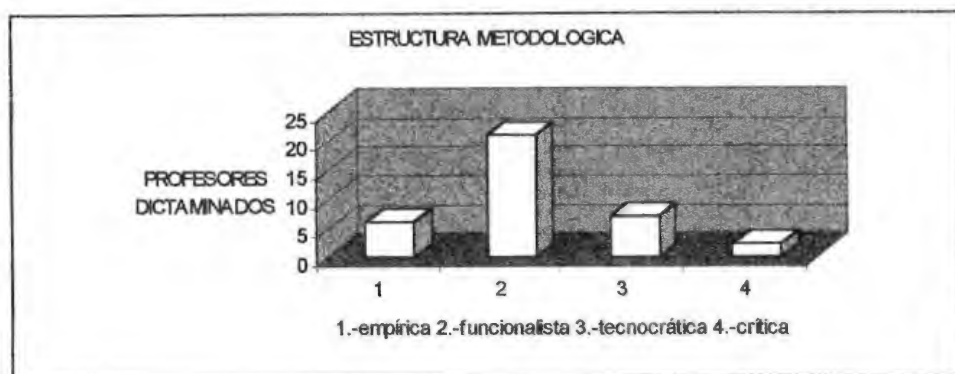
### Gráficas de resultados cualitativos de docentes dictaminados



#### *Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura conceptual*

##### Dominio conceptual

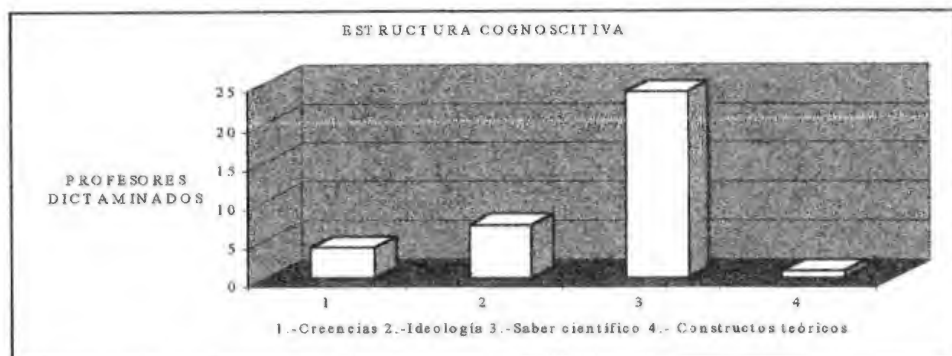
De 36 profesores dictaminados, 2 expusieron en su clase frente al grupo una estructura conceptual basada en el Sentido común, 12 en un sentido ideológico, 11 basaron su estructura conceptual en lo pragmático y 11 en una estructura científica



*Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura metodológica*

#### Utilización de la estructura metodológica

Los docentes dictaminados para interactuar con la dinámica del grupo, 6 docentes que utilizan métodos empíricos, esencialmente exponiendo la clase, 21 asesores actúan de manera funcionalista haciendo uso de la revisión de las antologías en el momento de clase, 7 de los asesores hacen uso de tecnología para presentar los contenidos y 2 discuten temas con los estudiantes argumentando el por qué de lo leído, sacando sus propias conclusiones



### *Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura cognoscitiva*

#### El conocimiento manifiesto de la estructura cognoscitiva

Respecto al conocimiento que los docentes, asesores de la Unidad 17 A de la U.P.N. aplican en el aula frente a su grupo, 4 utilizan la creencia como instrumento de enseñanza, exponiendo lo que interpretaron de los autores (lo que creen) que comunican en su exposición, evitando profundizar sobre lo analizado y sin argumentar o fundamentar lo que presentan, 7 de los asesores enseñan lo que aprendieron sobre el tema en su formación profesional o de manera Ideológica, 24 de los asesores dictaminados, hacen uso de la reproducción de los contenidos que se encuentran en las antologías aprendiendo lo que dicen los autores como saberes científicos y 1 de todo el personal de la Unidad 17 A de la UPN promovió que sus alumnos realizaran constructos teóricos de sus propios conocimientos sobre el tema

Para leer la tabla de las cuatro columnas, se hará uso de la C para indicar columna.

C-1 No. = número de identificación del asesor

C-2 Tipo de relación laboral

C-3 CONOCIMIENTO QUE MANEJA

C-4 METODO UTILIZADO

C-5 CONOCIMIENTO PREVIO

C-6 Total- Corresponde a la suma de las columnas 3, 4 y 5 dónde nos da un total de puntos alcanzados, siendo 3 la puntuación mínima y 12 la puntuación máxima para ubicar a los asesores en el dominio de su trabajo.

ANALISIS CUALITATIVO DE DOCENTES POR CONTRATO 94-96 UNIDAD 17-A EN MOR.															
NUM	REL LAB	CONCEPTO MANEJA				METODO UTILIZADO				CONOCIMIENTO PREVIO				Tot	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
9	I		X			X					X				5
13	C		X					X		X					7
22	C		X				X			X					5
25	C			X			X					X			8
27	C	X					X			X					4
28	C		X				X			X					5
30	C		X				X				X				6
31	C			X			X				X				7
34	C	X				X				X					3
36	C	X					X				X				5
38	C	X					X			X					4
47	C	X				X					X				4
48	C				X			X				X			10
50	C	X					X			X					4
		6	5	2	1	3	9	2	0	7	5	2	0		

C = CONTRATADOS

I = INTERINOS

### OBSERVACIONES DE LA TABLA

La puntuación alcanzada por los asesores Contratados en la utilización de sus estructuras Conceptual, Metodológica y Cognoscitiva que se manifiestan en la interacción de la clase, quedó de la manera siguiente:

1.- 9 de 14 asesores alcanzaron un nivel bajo de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

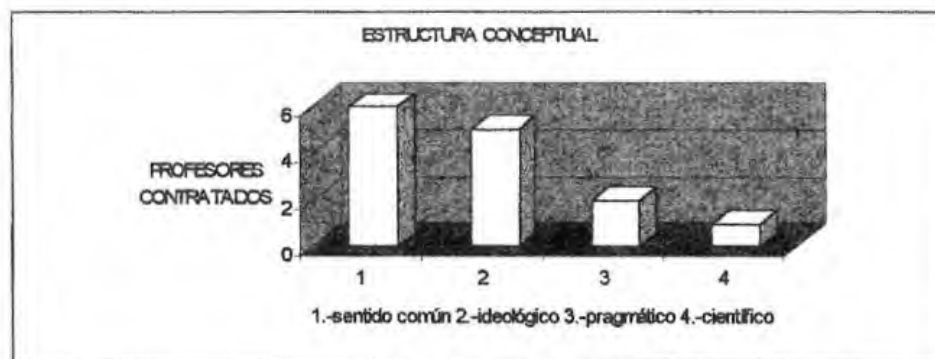
2.- 4 de 14 asesores alcanzaron un nivel medio de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

3.- 1 de 14 asesores alcanzó un nivel alto de rendimiento en el desempeño de sus estructuras.

Para clasificar los niveles en que se manifestaron las estructuras mentales de los asesores se tomaron como base puntajes (3 mínimo 12 máximo)

( 3, 4 y 5) ..... nivel bajo.  
 ( 6, 7 y 8) ..... nivel medio.  
 (9, 10 y 11)..... nivel alto

### Gráficas de resultados cualitativos de docentes contratados

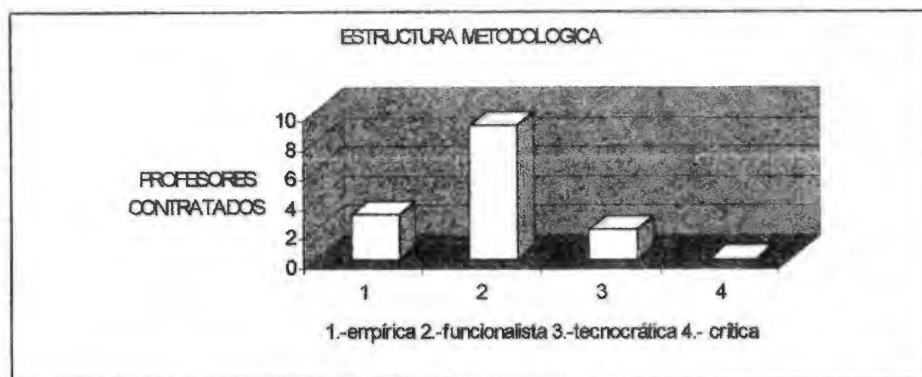


#### *Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura conceptual*

##### Estructura conceptual

De 14 profesores contratados, 6 expusieron en su clase frente al grupo una estructura conceptual basada en el Sentido común, 5 en un sentido ideológico, 2 basaron su estructura conceptual en lo pragmatismo y 1 en una estructura científica.

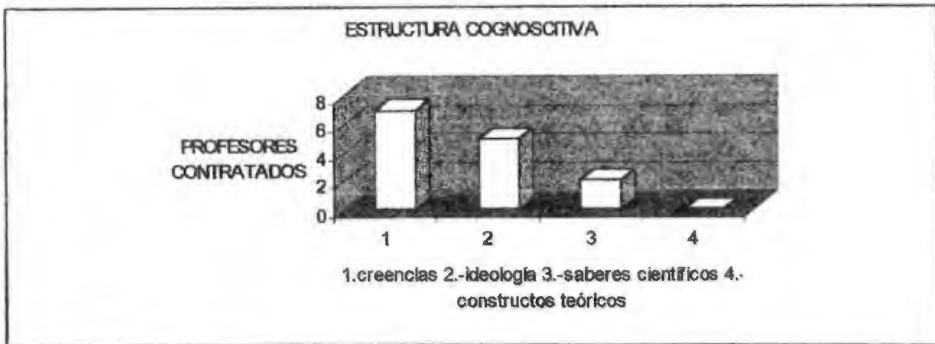




*Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura metodológica*

### La estructura metodológica

Los docentes contratados para interactuar con la dinámica del grupo esta definida porque de 14 docentes 3 utilizan métodos empíricos, esencialmente exponiendo la clase, 8 asesores actúan de manera funcionalista haciendo uso de la revisión de las antologías en el momento de clase, 2 de los asesores hacen uso de tecnología para presentar los contenidos y 0 discuten temas con los estudiantes para elaborar sus propias conclusiones.



*Análisis de la gráfica de la exposición de la estructura cognoscitiva*

Estructura cognoscitiva

Respecto al conocimiento que los docentes contratados, asesores de la Unidad 17 A de la U.P.N. aplican en el aula frente a su grupo, 7 utilizan la creencia como instrumento de enseñanza, exponiendo lo que interpretaron de los autores (lo que creen) que esta comunicando en su exposición, evitando profundizar sobre lo analizado y sin argumentar o fundamentar lo que presentan, 5 de los asesores enseñan lo que aprendieron sobre el tema en su formación profesional o de manera Ideológica, 2 de los asesores dictaminados, hacen uso de la reproducción de los contenidos que se encuentran en las antologías aprendiendo lo que dicen los autores como saberes científicos y 0 logró que sus alumnos construyeran sus propios conocimientos sobre el tema.

## Los efectos académicos por el desempeño cualitativo de los docentes

Después de hacer una revisión sobre el desempeño realizado en la aplicación de las habilidades manifiestas de las estructuras conceptuales, metodológicas y cognoscitivas de los asesores de la Unidad 17-A

En lo general se puede afirmar, que predominan tres tendencias generales de trabajo en la totalidad del personal; 1 el dominio conceptual Ideológico y Pragmático, el cual tiene una tendencia a exponer las ideas que se traen desde la formación profesional como parte de su historia personal. 2 el dominio Metodológico que predomina en la interacción con el grupo esta establecido de manera Funcionalista, lo que implica el uso exclusivo de antologías y exposición variada de contenidos de las mismas, 3 sobre el dominio Cognoscitivo es notorio el saber científico reproducido de la lectura de los diferentes temas que sugieren las antologías.

En lo particular, analizando las tendencias comparando los tipos de docentes, se manifiesta las tendencias siguientes:

### Estructura conceptual

Profesores dictaminados	Profesores contratados
2 sentido común	6 sentido común
12 ideológico	5 ideológico
11 pragmático	2 pragmático
1 científico	1 científico
<b>TOTAL 36 ASESORES</b>	<b>TOTAL 14 ASESORES</b>

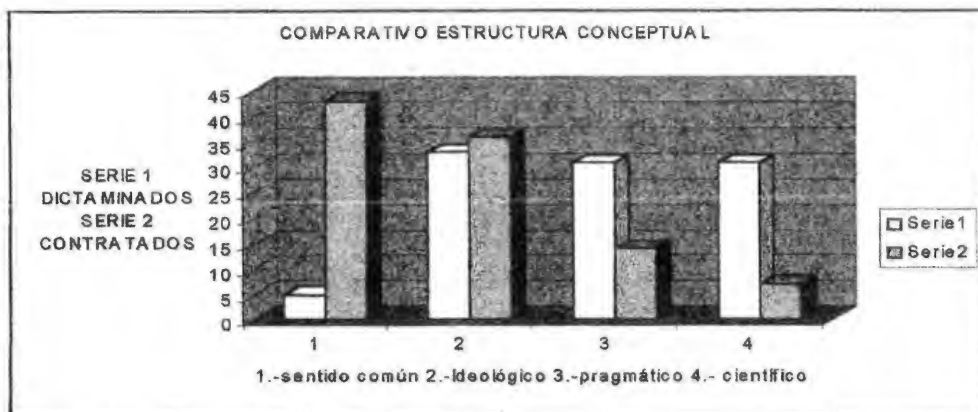
## Estructura metodológica

Profesores dictaminados	Profesores contratados
6 empírico	3 empírico
21 funcionalista	9 funcionalista
7 tecnocrático	2 tecnocrático
Crítico	0 crítico
<b>TOTAL 36 ASESORES</b>	<b>TOTAL 14 ASESORES</b>

## Estructura cognoscitiva

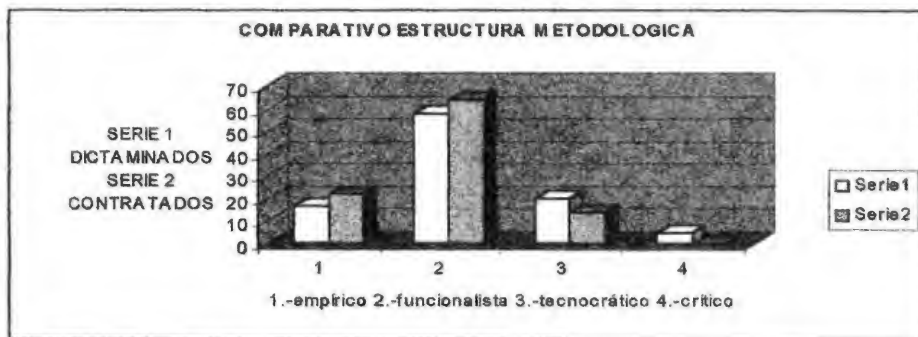
Profesores dictaminados	Profesores contratados
4 creencias	7 creencias
7 ideología	5 ideología
24 saberes científicos	2 saberes científicos
1 constructos teóricos	0 constructos teóricos
<b>TOTAL 36 ASESORES</b>	<b>TOTAL 14 ASESORES</b>

Un factor importante en el bajo rendimiento de las estructuras mentales se debe, a que se asignan cursos que no son del dominio profesional de los asesores, y ello es notorio si analizamos las gráficas correspondientes.



*La serie 1 corresponde a los profesores dictaminados, mientras la serie 2 a los profesores contratados*

- La tendencia de los profesores dictaminados en el dominio conceptual es: Ideológica, Pragmática y Científica
- La tendencia en los profesores contratados en el dominio conceptual es: del Sentido común e Ideológica



*La serie 1 corresponde a los profesores dictaminados, mientras la serie 2 a los profesores contratados*

- La tendencia de los profesores dictaminados respecto al dominio metodológico es: funcionalista, al igual que los profesores contratados.



*La serie 1 corresponde a los profesores dictaminados, mientras la serie 2 a los profesores contratados*

- La tendencia de los profesores dictaminados respecto al dominio cognoscitivo es sobre saberes científicos.

La tendencia de los profesores contratados respecto al dominio cognoscitivo es sobre creencias e ideología.

## CONCLUSIONES

Esta investigación partió de la necesidad de identificar la manera en que se están transmitiendo los conocimientos por medio de los saberes del docente, concretamente del docente de la unidad 17.A de UPN ubicada en el estado de Morelos; debido a que ello me permite determinar el tipo de formación que se está realizando en los sujetos de aprendizaje, para valorar si se esta cumpliendo con las expectativas de formación del objeto de trabajo de la institución.

Con este trabajo se tiene la posibilidad de acercarse a la realidad académica que se esta viviendo en estos tiempos que requieren una educación a nivel Universitario de calidad.

Para acercarse a la realidad académica que se esta viviendo en la Unidad Morelos de UPN, se planteó la necesidad de definir ¿Qué está enseñando el docente de la Unidad 17-A?, para ello fue necesario definir algunas categorías que dieron la base y fundamentos de lo que trató esta investigación, **Conocimiento y saber**.

Se pudo definir que el conocimiento es una estructura mental que desarrolla cada sujeto, lo cual le permite **ser dentro de un grupo intelectual concreto**, así mismo se concluyó que el conocimiento no se puede transferir <sup>1</sup> por ser parte del propio sujeto, sin embargo, con base en los trabajos de diferentes autores el conocimiento se puede exteriorizar (salir de la estructura mental en que esta) por medio de las acciones que cada individuo realiza, y ese realizar (hacer) intelectual o físico es una demostración del conocimiento a través del saber.

La relación de **las estructuras mentales con el hacer, o saber de los docentes, fue el objeto de estudio de esta investigación**, pero aparecieron algunas categorías y conceptos a los que por necesidad se les tuvo que clasificar para poder continuar con este trabajo como son : **Docente, Profesor, Formación profesional** ,

<sup>1</sup> De la raíz griega trans= a través de ; fer ( de fé y consonante líquida r que se conserva) = lealtad, crédito, creer , ir = ir, va . -A través de, creo va-

**Historicidad, Comunidad epistémica, sentido común, ciencia, ideología, creencia, pragmatismo y otros.**

Se inició el trabajo valorando las asignaturas o cursos que atendió el docente, para ello fue necesario hacer un estudio de las cargas académicas que se asignaron durante seis semestres, las cuales se dividieron para su análisis en tres formas de concreción; las que dominan según la formación y el área a la que fueron contratados los sujetos de estudio, las que son afines a la formación de los sujetos por tratar algunos elementos teóricos que son parte de su formación profesional y las que son ajenas a la formación y área de contratación de los asesores.

Estudiar con estos niveles de análisis las cargas académicas asignadas, permitió en esta investigación, identificar si realmente el docente de la unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional realizó las actividades en función de lo que conoce y adecuadas para formar el perfil de egreso de los estudiantes-alumnos que espera la institución.

Para identificar los saberes emanados de las estructuras intelectuales de los docentes que se encontraban frente a grupo, hubo la necesidad de elaborar un instrumento que me permitiera sistematizar los elementos de saber que exponían los docentes, elaborando variables y algunos indicadores a las categorías de análisis que se implementaron; a dicho instrumento lo denominé Red de análisis.

Con este instrumento organicé un análisis sistemático del discurso, utilizando videograbaciones de momentos de clase de cada uno de los docentes sujetos de esta investigación, esto me permitió ubicarlos en una clasificación de dominio de contenidos, que favorecen tres elementos de la estructura mental como son: dominio conceptual, dominio metodológico y dominio cognoscitivo.

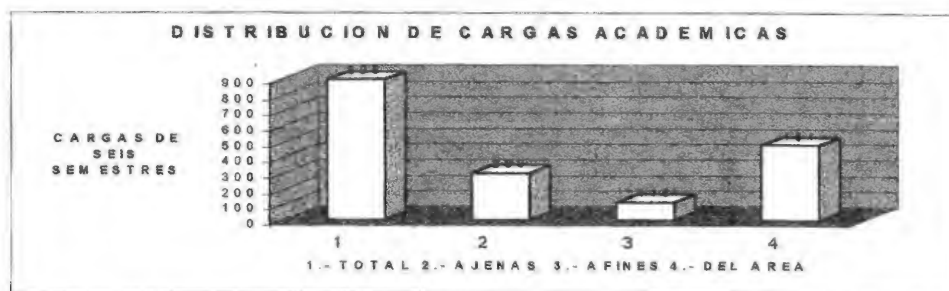
Con los resultados de esta clasificación, se puede deducir el tipo de formación que el docente de la Unidad 17-A de UPN en el estado de Morelos está promoviendo en los estudiantes-profesores en servicio, producto de la organización de esta institución.



La tarea de la Universidad Pedagógica Nacional es "elevar la calidad académica de los maestros en servicio", pero ¿qué sucede cuando los encargados de hacerlo no tienen dominio suficiente de los tres elementos del conocimiento que les permiten formar sujetos capaces de analizar las teorías y su propia realidad, de reconstruir de manera crítica lo que aprehende, y de reconstruir de manera reflexiva y participativa la realidad que vive?, ¿Seremos capaces de impulsar el conocimiento científico cuando no lo dominamos?, ¿Daremos las herramientas adecuadas para que los sujetos elaboren sus propios conocimientos?, ¿Formaremos sujetos innovadores de su propia realidad?

Con el estudio de las cargas académicas y el análisis del discurso del docente asesor de la unidad 17 A de la Universidad Pedagógica Nacional se demuestra la hipótesis planteada en esta investigación, la cual tiene dos elementos; la diferenciación existente en los asesores de la unidad 17 A en la manera de transmitir los conocimientos, rompe con los objetivos primordiales de la Universidad Pedagógica Nacional de impulsar el conocimiento científico; formar especialistas de la educación y formar individuos reflexivos, críticos y participativos.

Así mismo, como resultado de esta investigación se logró identificar que las cargas académicas durante seis semestres de 1994-1996, se distribuyeron según la gráfica de la manera siguiente:



*De 896 asignaturas en 6 semestres, 299 fueron ajenas a la formación profesional de los docentes, 116 fueron asignaturas afines a su formación y 481 fueron asignaturas que realmente se pudieron atender por ser del área de formación de los asesores (todos participaron en ello)*

Lo que implica que la distribución de cargas de 50 asesores fue que el 53% de asignación correspondió a asignaturas que dominaban por ser de su perfil de formación y acorde a la línea de contratación; que el 13 % fueron asignaturas afines que implicaron cierto grado de dificultad para su atención, y el 34% fueron asignaturas que implicaban un alto grado de dificultad en su aplicación por ser ajenas a los perfiles de formación y de contratación.

Queda demostrado que los profesores contratados como asesores, tuvieron un mayor porcentaje de asignación de cargas académicas **no fueron que de su área de formación** ni de su tipo contratación.

Que los docentes dictaminados atendieron un mayor porcentaje **de asignaturas de su formación** y conocimiento.

Respecto a los saberes que se transmiten, al realizar un análisis sobre las estructuras conceptual, metodológica y cognoscitiva que utilizan los docentes, (que trae como consecuencia un tipo de conocimiento concreto adquirido por el sujeto que se está formando) se pudo identificar que:

En lo conceptual predomina un dominio pragmático en el tratamiento de los temas, haciendo que los estudiantes aprendan lo que el docente maneja como propio en su práctica cotidiana, sin utilizar conceptos científicos.

Respecto al dominio metodológico utilizado frente al grupo para organizar las actividades de enseñanza, predomina el funcionalismo con el uso de técnicas tradicionales de presentación de contenidos, en donde el docente de la Unidad 17-A cómodamente distribuye lectura para que los alumnos las presenten, en los horarios de clases los estudiantes transcriben en resúmenes reducidos y en papel Bond lo que consideran más importante reproduciendo lo escrito (a veces de manera

distorsionada).

En el dominio cognoscitivo respecto al tipo de Saber que presenta el docente al grupo, predomina la reproducción de contenidos de las antologías (saber científico reproductor) dejando al margen el principio del constructo teórico para hacer que los sujetos de aprendizaje elaboren sus propias ideas por medio de la confrontación de las mismas. Lo anterior surge del principio de enseñanza aprendizaje que se sugiere a nivel universitario, en donde se deben confrontar las ideas y no reproducir los que algunos autores han teorizado

En esta investigación cualitativa de la manifestación en la práctica de los contenidos existentes en las estructuras del conocimiento, los docentes asesores por contrato manifestaron un dominio de conceptos y de conocimientos más bajo que los docentes-asesores dictaminados, y de manera igual se manifestó la aplicación de los métodos de enseñanza, predominando el funcionalismo en ambos. Se deja para estudios e investigaciones posteriores abierta la hipótesis siguiente: ¿ existe relación entre la atención de asignaturas de nivel licenciatura ajenas a la formación profesional del docente y el desempeño de la aplicación de las estructuras del conocimiento del mismo al momento de interactuar en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Como estudio de caso, esta investigación me permitió hacer una evaluación real de lo que en el ámbito de la Unidad 17-A de la UPN está sucediendo con respecto a esta temática, lo que nos da pautas para creer que se puedan generalizar los resultados obtenidos a nivel Nacional debido a que existen ciertas variables comunes que identifican a los asesores que están fungiendo como docentes de la Universidad Pedagógica Nacional como son:

La selección del personal en el ámbito nacional tiene los mismos criterios; la formación de los docentes que laboran en esta institución está definida por estudios de normal y/o por estudios universitarios; el currículum es nacional por lo tanto, es generalizado, así mismo la dinámica de trabajo sugerida para su aplicación en el aula,

esta orientada en las guías y en las antologías de trabajo producidas por la Universidad; se dan cargas académicas ajenas a la formación profesional de los docentes, lo que hace un trabajo común de los docentes de la UPN.

En el caso de personal contratado para cubrir asignaturas, aún existiendo criterios establecidos para su ingreso como docente, predomina el criterio personal de los directores de unidades, en donde se contrata personal por amistad, dejando al margen las necesidades académicas y los perfiles que se necesitan para atender las vacantes; los asesores de tiempo parcial y de contrato tienen poco sentido de pertenencia con la institución, por tener mayor responsabilidad en otro lugar, el cual es el centro de trabajo básico que le proporciona los medios de subsistencia elementales, esto origina que exista poco compromiso para solucionar la problemática que se manifiesta en las unidades donde laboran de manera parcial.

El trabajo realizado como estudio de caso, permitió analizar en primer termino una parte de la problemática y separar los elementos de análisis que dieron pauta para la realización de esta investigación; no se abarcaron todos los problemas que se manifiestan en esta complicada problemática local y nacional quedando abierta la posibilidad de realizar a futuro estudios mas profundos y significativos sobre la institución a nivel regional y nacional con el fin de revalorar lo que está sucediendo en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y que ello sirva para reorientar los proyectos académicos actuales.

## RECOMENDACIONES

La problemática docente de la Institución es muy compleja debido a la diversidad de comunidades Epistémicas existentes por el tipo de formación e historia de cada sujeto; lo anterior da pautas para que se realice una evaluación real de lo que sucede en el proceso educativo que lleva la institución a cabo, realizar una evaluación de dicho proceso, permitirá resolver algunos factores de dicha problemática.

Lo que se enseña y el cómo se enseña (a pesar de los programas establecidos) es uno de los problemas de la institución que limita los alcances y los logros del objetivo institucional de formar profesionales de la educación analíticos, críticos y reflexivos; la falta de orientación en el trabajo docente en el ámbito universitario limita las actividades de los asesores que estamos sirviendo a la formación de los profesores alumnos en servicio.

Si bien es cierto que se nos da orientación sobre los contenidos de las asignaturas, cuando estas se presentan a la comunidad docente cuando se elaboran las antologías, también es cierto que no existe una orientación y preparación del docente para utilizar métodos adecuados a la asignatura de la que somos corresponsables como asesores, ni existe un seguimiento sobre el nivel de calidad sugerido en la presentación del currículo en la relación de enseñanza – aprendizaje.

Por lo anteriormente señalado cada uno de nosotros actuamos como nuestra conciencia nos lo indica y utilizamos métodos de enseñanza que por experiencia hemos venido aprendiendo, tratamos de dar lo mejor de cada uno de nosotros, pero es necesario que dominemos técnicas de lectura, de análisis de contenidos, de organización grupal, de investigación; además, debemos tener habilidades para promover las discusiones entre los estudiantes, para orientar la presentación temática adquirida por medio de la investigación que le asignamos de tarea, para enseñarlos a leer y a entender lo que leen.

Para alcanzar estos dominios, tenemos que aprender nosotros, se nos debe orientar, se deben promover cursos a los asesores en la Universidad Pedagógica, para formar una Comunidad epistémica coherente con los objetivos institucionales, debemos dominar líneas de conocimiento de lógica, de redacción y de investigación con el fin de dotarnos de las herramientas de apoyo para el desempeño adecuado de nuestras funciones. Se debe formar un centro de formación de asesores de la universidad que nos facilite las herramientas por medio de apoyos y cursos de capacitación para modificar el actuar de los asesores.

Otro problema existente dentro de la problemática institucional, es la historia académica de la mayor parte de los estudiantes que ingresan a la universidad para su superación, profesional. Ellos tienen carencias técnicas - académicas para acceder al conocimiento, y la Institución no cuenta con cursos propedéuticos que les permitan desarrollar habilidades de estudio para adquirir los conocimientos y recrearlos en beneficio de la transformación educativa, convirtiéndose el proceso de enseñanza en un elemento funcionalista de educación donde lo válido es repetir los conocimientos teóricos presentados en las antologías sin permitir que el estudiante elabore sus propios constructos teóricos (reelabore y redacte sus ideas con base en la realidad que vive) que le sirvan para argumentar su existencia como parte de la dinámica social, en especial como un formador de conciencias.

En el caso de los estudiantes, es importante realizar cursos propedéuticos que les permitan aprender a redactar, a investigar y a exponer sus ideas de manera razonada, además de implementar asignaturas dentro del plan de estudios de redacción y lógica, que les permitan acceder al conocimiento de manera constructivista y organizada.

## APENDICE

## El personal docente, Universo de estudio

Hoja de \_\_\_\_\_

### CARGAS ACADÉMICAS DOCENTE

NOMBRE	1994-1		1994-2		1995-1		1995-2		1996-1		1996-2	
	Asignatura	gps.	Asignatura	gps.	Asignatura	gps.	Asignatura	gps.	Asignatura	gps.	Asignatura	gps.
1.- Anman Escobar Ricardo 40 hs.	Poi Educ... TRI IV..... Lo Soc en los Planes de Est.....	2 1 1	Med para la Enza.....	4	Soc Pens y Educ.....	3	For Doc Esc y Pro Educ..... Soc Pen y Educ II.....	1 3	Prof Doc y Esc Pub.....	3	For Doc E y Proy De 1857.948....Esc Com y Cul en Mor	3 1
2.- Arana Pineda Antonio 10 hs.	TRI IV..... TRI II.....	1 1	TRI V.....	4	TRI IV.....	4	TRI V..... Análisis Socio- E. (Posg.).....	4 1	La Mat en la Esc (Mtria).....	1	Planif Com y Eval Mtria.....	2
3.- Arce Velez Felipe 20 hs.	Poi Educ...	4	Soc Pen y Educ.....	4			Prob de edu y soc en Mex.....	5	Corr Ped Cont.....	3	El nifi Des y poc de ad del con..... pol educ y marc nor.....	2 1
4.- Bautista Ramírez Juan M 40 hs.	Teo del Apr..... La Soc y el Tra. en la PD.....	2 2	Soc y trab de los suj... Planif de las Act Do	2 1	C.S..... Des en Lab de Doc.....	2 1	Anal de la P D..... Plan y des de la P D..	2 1	C.S..... Planif des y Eval de PD	2 2		
5.- Castañeda Alvarez Adriana 12 hs.	Des del N y A- E..... Teo del Apr..... Eval de la P D.....	2 1 2	El Mtro y su P D..... Med para la Enza.....	2 2	Const Soc del Con..... Esp.....	2 1	El Niñ D. y P. A.C. Corr Ped Cont..... Des Ling y C Esc....	1 2 1	Con y Val de la P D.... Español.....	1 2	Cons Doc del Con y Teo del A Esp.....	3 1
6.- Ceballos	Des del N y A- E.....	1	El N Ap y Des.....	1	Cost Soc del Conoc...	1	For Doc y Proy Educ	1	Corr Ped Cont.....	1	El Mtro y su P D.....	1



Castañon Miguel 4 hs.												
7.- Constantin Castro Hilda 40 hs	El Mtro y las Sit de Ap de la Leng..... TRI II.....	2 1	Des Ling... El M y su P D.....	2 1	Español.....	2				Inv de la P D Prop..... Alt p la E A de la Leng en el Aula..	2 1	
8.- Guzman Castelán M Teresa 12 hs.	El Leng en la Esc II..... TRI IV.....	1 3	Med para la Enz..... Anal de la P D.....	2 2			Des Ling y Curr Esc Esp en la E de la L	3 1	Español..... Esp Leng y Lit.....	3 1		
9.- Miranda Ramírez Arturo 40 hs Int	For Soc Mex Y..... La P.D.....	4 1	For Soc Mex II..... Corr del P E M (Esp).	1 2	Corr del P E M (Esp). Tall de Elab de Proy (E) C.S.6o.....	2 2 1	Pla y Eva de la PD (M)..... For Doc (M).....	2 1	C.S..... Pla Ev. y Des P D ..... Mtria Educ	1 2 1		
10.- Miranda Ramírez Gelacio 6 hs	Lo Soc y el Tra en la P D..... Lo Soc en loa P de Es	1 1	Soc y Tra de los Suj	2	C.S..... Soc Pen y Educ.....	2 1	Soc y Tra en la PD... Soc Pen y Educ.....	2 1	C.S.....	2	C,S.....	
11.- Molina Alamilla David 40 hs	Alt Did en el C de lo S El Cam de lo Soc I LEPEPMI For Soc Mex I..... His Soc y Pen I LEPEPMI	1 1 1 1 1	For Soc Mex II..... El Cam de lo soc II LEPEPMI Ident Et y Cult..... His Soc y Pen II LEPEPMI. Leng Gpo Et y Soc....	2 1 1 1 1 1	Hist..... C.S..... TRI IV.....	1 1 2	Esc Com y Cul en Mor..... For Doc Esc y Proy Educ El Camp de lo Soc I Pro de Educ y Soc Mex	2 2 1 1 1	Hist Reg y Educ..... Lo Soc en los P de Es C.S.....	2 1 1	El Camp de lo Soc y De E C y Cul en Mor.... Cont del Con en la Esc..... C.S.....	1 1 1 1 1
12.- Pineda Nuñez	La Mat en la Esc I.....	1	Mat y Educ Ind LEPEPMI		Mat.....	1	La Mat Ind.....	1	La Mat Ind.....	1	Mat.....	1

Raful 6 hs.	Mat y Educ Ind II.....	1		1								
13.- Pineda Salinas M del Carmen 20 hs. Cto	Des del N y Apr Esc.....	3	Planif de las act Doc Gpos en la Esc.....	1 3	Pol Educ.... Eval de la P. D.....	1 1	El N Des y Proc de Ad Con....	3	Español .....	3	El Mtro y su P D..... Español....	1 3
14.- Pineda Salinas M Eugenia 40 hs.	PP para la Enza de las C N..... Int a la Hist de las C y su Enza.... C.N. E y Enza.....	1 1 1 1	La Tec del S XX..... El M Exp en C N..... Lab de doc (Esp).....	1 1 1	C.N.....Lab de Doc Eval lab de Doc.....	1 2 1	El Met Exp en C N..... Planif Des y Ev de la P D.(Esp). Planif Des y Ev de la P D (Esp)	1 2 2 1	C.N..... Planif Des y Ev de la P D (Esp).....	2 2		
15.- Quiñones Menendez M.Rosa 40 hs.	Teo de Apre..... Conc y Prob Curr.,,	3 1	Planif de las act D....	4	Eval de la P D.....	4	El N y el Proc de Ad del Co Anal de la P D Prop.	3 1	Analisis Curricular... Corr Ped....	2 2	El nin des y pr de Cons del con..... Esc Com y Cul en Mor.	3 1
16.- Quiróz Vite Marina 6 hs.	Met de la Inv LEPEPMI Eval de la P D.....	1 1	met de la inv..... Met de la inv LEPEPMI.	1 1	Prof Doc y Esc Pub..... TRI IV.....	1 1	Crit para prop el ap signif L..... Met y Proy doc..	1 1 1	Lo social.... El Juego.....	1 1	Inv de la Pt doc Prop... Met Did y Prac Doc Prop.....	1 1
17.- Rívera Ferreiro Gerardo 40 hs.	TRI IV.....	4	TRI HL.... Taller Elab de proy (Esp).....	2 1	C.S.....	1	Inv de la P D..... La Soc y el Trab en la P D.... Len y Lit (Esp).....	2 1 1	C.S..... Español.... Len y Lit (Esp).....	1 2 1	Pol Educ y Marc Norm	1
18.- Turrent Rodríguez M del C 40 hs.	El Leng en la Esc L..... Est para el des de la leng LEPEPMI..	2 1	Estr. para des el leng. Elab de proy de tit.	1 1	Leng (Esp). Conf Ling..	1 1	Est para el des de la leng esc.... Apre de la leng..... Leng y Lit Id Et.....	1 1 1 1	Español. Ind Lengua. Ind Leng y Lit.	1 1 1	Al p el Des pluricul de la leng EsII Apr de la Len en la Esc.....Espa ñol....	1 1 2
19.-	Met de la Inv		Tend de la		C.N. 6.....	5	El Met exp en		C N .....	3	La est Did c de la	

Uriostegui Salgado Victoria 20 hs.	LEPEPMI. La est did para el con de la Nat.... Pol Educ.... Eval de la P D.....	1 1 1 1	Enza de las C N..... Anal de la P D.....	1 3			C.N..... Lab para la Enz de las C.N....	2 1	Naturaleza Ind..... Versatilidad del lab. (Esp).....	1 1	Nat.... C.N.....	1 1
20.- Velázquez Solorio Humberto 40 hs.	La Mat en la Esc I..... La Mat en la EscIII... TRI II.....	1 1 1	La mat en la EscII... Análisis de la P D.....	2 1	Mat..... Mat.....	3 1	Mat en la Esc II.....	6	Mat en la Esc III.....	7	Mat..... C.N.....	1 2
21.- Villareal Reyes Gustavo 40 hs.	La Mat en la Esc III... La mat en la Esc I..... TRI II.....	1 1 1	TRI III....	4	Mat.....	4					Mat.....	3
22.- Villavicen Hermenegi Carolina 12 hs C	For Soc Mex..... Soc Pen y Edic.....	1 3	For Doc y Prac Educ. For. Soc Mex. I	3 1	Soc Pen y Educ.....	2	Analis de la P D..... For Doc y Escuela....	3 1	Cost y Val de la P D.... Const del Conoc. Mat	2 1	Ap de la L en la Esc.. Alt para la E-A de la L en el aula...	1 1
23.- Saldívar Rivas Carlos 40 hs.	P.P. para la Enza de las C N..... Relac inter etnicas LEPEPMI.. Gpo Esc LEPEPMI..	1 1 1 1	Planif de las Act Doc LEPEPMI. Dis Lab de Doc (Esp). Análisis Curr.....	1 1 1	C.N..... Conceptos.	1 1	El Met exp en la Enza de la C.N..... Org de Act para el Apr..... Gpo Esc...	2 1 1	C.N..... Naturaleza. Inv sobre el uso del Lab (Esp).....	3 1 1		
24.- Aragón García Sirahuen 40 hs.	Lo Soc y el Trab en la P D..... Teo del A... Pol Educ.... Soc Pen y educ.....	2 1 1 1	Med para la Enza..... Soc Pen y Educ II..... Análisis de la P D.....	1 2 1	Español..... Soc Pen y Educ I.....	3 3	El Mtro y su P D..... Gest Esc.. Soc Pen y Educ II... Des Lingüisti...	3 1 1 1			El Mtro y su PD..... La gest com queha Esc.. planif com y eval..... bas para la plan en la esc..... Español.....	1 1 2 1

25.- Aragón Lugo Ma de los A 6 hs.	Teor del Aprena.....	3	TRI III..... El N y el Proc de Ad del Con.....	1 2	Corr Ped....	2	El Niño y el Proc de Ad del Con..... Met reg y P D.....	2 1	Análisis Curr..... El Juego.....	2 1	Met Did y PD en Prec. Hacia la inn El nif Prees Des y Apr..	1 1 1
26.- Arrambide Dávalos Efraín 40 hs,	C N Evol y Enza..... P P Para la Enza de las C N..... Desrrollo del N y Ap Esc..... Eval de la P D.....	3 1 1 1	El Met exp para la Enza de las C.N..... Gpos en la Esc..... Análisis de la P D.....	2 2 1	C.N.....	5	Inv de la P D..... El Met Exp..... Anál de la P D..... RI Met Exp (Esp)	2 3 1 1	C.N.....	7	El niño: des y proc de ad. Del con. Hacia la inn Esp C.N.... El Met. Por des. Y el met. Exp....	1 1 1 4
27.- Figueroa Benítez Anastacio 20 hs. Int	TRI II..... TRI IV.....	4 1	TRI III..... TRI IV.....	3 3	TRI IV..... MAT.....	4 1	TRI V..... Gpo Esc..	4 1	Profecinali Doc y Esc Pub..... La Mat Esc	1 2	Gpos en la esc..... Inv de la PD prop...	1 3
28.- Flores Martínez Miguel 6 hs C	Soc. Pens y Educ.....	3	Prob de Educ y Soc en Méx..... For Soc Méx.....	1 1	Eval de la P D..... Pol Educ....	1 1	Soc Pen y Educ II....	2			Gpos en la Esc..... Pol Educ y Marc Nor..	1 1
29.- Fuentes Marquez Martha 10 hs.	La Mat en la Esc I..... La Mat en la Esc III....	2 1	La mat en la Esc. II	2	La Mat en la Esc III....	3	La Mat en la Esc..... Lab, (Esp)	2 1	La mat en la Rsc.....	3	Mat.....	3
30.- González Pliego Anibal 4 hs. C	Des del N y Apren Esc..	2	El Mtro y su P D.....	2	Análisis de la P D.....	2	For Doc y Prac Esc....	3	Prof Doc y Esc Pub.....	2	Gpos en la Esc..... El Nif pree y los Val....	2 1
31.- Pascacio Ballinas	Des del N y Apr Esc..... Eval de la P	1	For Doc Esc y Proy Educ.....	2	Profesional Doc.....	2	Esc Com y Prac D.. Gpo Esc...	2 1	Soc Educ y Cult.....	2	Esc Com y Cul en Mor	3

Amparo 6 hs C	D.....	1										
32.- Ruiz Avila Beatriz 12 hs.	El Leng en la Esc I..... El Mtro y lo Soc en el Ap de la Leng.....	2  1	Des de la Len y A E.	2	Español 8o Lenguaje...	2 1	Aprn de la Len..... Des Lingüist....	1 2	Español.....	2	Español....	2
33.- Tonda Mazón Ma. de la Concepcio 20 hs.	Soc Pens y Educ.....	3	Planif de las act Doc For Soc Mex II..... Soc Pens y Educ.....	1 2 1	C.S.....	4	Lo Soc y el Trab en la P D..... Gpos en la Esc..... Prob de Educ y Soc en Mex.....	2 2 1	C.S.....	4	Mtro y su PD..... Const del C de la Hist en la Esc.... C. S. ....	2  1 1
34.- Aguirre Montes de Oca Rafael 12 hs C	Des del N y Ap Esc..... Pol Educ....	1 3	El niño des y proc de ad del Con Pol Educ y Soc en Mex.....	2 2	Inst Esc..... Pol Educ....	2 1	Gpo. Esc. Esc Com y Cult..... Prob de Educ y Soc en M..	2 1 1	Hist Reg.... El Leng en la Esc..... Inst Esc.....	1 1 2	El N Des y P de A del C..... Apr de la Leng en l E Alt p el A de la Leng en la Esc... Ders Ling y Curr Esc...	2  1 1 1
35.- Bautista Ramirez M.de la Fe 20 hs	El Leng en la Esc I..... El Mtro y las sit de Apr..... Eval de la P D.....	1 1 2	Des Ling y Curr Esc.... Planif de las Act Do El M y su P D.....	1 1 2	El M y las Sit de A..... El Leng en la Esc..... Anális de la P D.....	1 1 2	El M y su P D..... Inv de la P D.....	2 2	Anális de la P D Propia. Cont y val de la PD Prop.....	2 2	El M y su P D..... Inv de la PD prop..... Hacia la Innov.....	1 1 2
36.- García Barona Salvador 20 hs. C	For Soc Mex..... TRI IV.....	1 3	La Soc y el Trab en la P D..... For Soc Mex II..... TRI V.....	1 1 1	TRI IV..... Prof Doc y Esc Pub..... C.N.....	1 2 1	For Doc y Proy..... TRI V..... El Met Exp C N...	2 1 1	Prof Doc y Esc Pub.... Enf Adm... C.N.....	2 2 1	F Doc Esc y proy E 1857.940... La Gest como Queha Esc.. Bas para la Plane Asc	2  1

												1
37.- González Tolcdo Emilio 12 hs.	C N Eval y Enza..... Des del N y Ap Esc..... Una P P Enza de las C N.....	1 1 1	Med para la Enza..... Anali de la P D..... El Met Exp para la Enza de las C N.....	1 1 1	Corr Ped.... C N.....	2 2	El N y el Proc de Adq del Con..... Met Didac	2 1	C.N..... Cons Soc del Con.....	1 2	Cont Soic del Con T de la Edu... M Did y PD en Preesc... El n prees Des y Ap.	2 1 1
38.- Mejía Domingue Eleodoro 12 hs. C	For Soc. Mex I..... Soc Pen y Educ.....	1 3	For Doc Esc y Proy Educ.....  Soc Pen y Edu II.....	2 2	Soc Pen y Educ..... C S.....	1 3	Lo Soc en los p de E. Soc Pen y Educ..... Ap de la Leng..... Lo Soc y el Trab en la P D.....	2 1 1 1	Anali Curr.. Lo Soc en los Planes de Est.....	2 3	Esc Com y Cul en Mor Cons d con de la Hist en la Esc... Los suj y el proc EA de lo soc.....	2 1 1
39.- Serdán Leyva Josué 40 hs Cm	La Mat Esc I..... TRI II..... La Mat Esc III.....	1 2 1	TRI III..... TRI V..... La mat Esc II.....	1 1 1	Mat.....	3	Esc Com y Cul..... Mat en la Esc..... Analis de la P D.... Ges Esc...	1 2 1 1	Hist Reg... Cons del Con Mat... La Mat.....	1 1 3	Gpos en l E Inv de laPD prop..... Plan Com y Eval..... La Mat en la Esc II....	1 1 2 1
40.- Valle Montes Hector 40 hs.	Teo del A... Eval de la P D.....	2 1	Gpos en la Esc..... Anali de la P D..... Con Pen y Educ en Mex (Esp)	2 1 1	Eval de la P D..... El Leng en la Esc..... Corr del Pens Educ en Mex.....	1 1 2	Corr Ped.. Planeac y Des en la P D. (Esp)	3 2	El Leng en la Esc..... Planif desar y Eval (Esp).....	2 1	El Mtro y su PD.....	1
41.- Cornejo Mazón Ana Laura 6 hs,			El N Des y Proc de Ad del Con..... Des del N y A- E.....	1 1	Prof Doc y Esc Pub.....	2	El Mtro y su P D..... Met Inv Ind..... Gestión Esc.....	1 1 1	Contex y Val de la P D..... Const del Conc Mat...	1 1 1	Hacia la Innov.....	2

42.- Garcia Velez Sergio 40 hs.		Prob de Educ y Soc en Mex.....	5	C. Soc..... Pol Educ...	2 2	Lo Soc y el Trab en la P D..... El Mtro y su P D..... TRI V.....	2 1 2	C.S..... Get Esc.....	4 1	La gest Es en la Esc... C.S..... Bases para la Plan Esc.	1 3 1
43.- Izquierdo Sánchez Miguel A 40 hs.		El Mtro y su P D..... TRI V.....	1 1					La mat en la Esc.....	5	Mat.....	3
44.- Martínez Pérez Evaristo 6 hs.		For Soc Mex. II.....	3	Soc Pen y Educ..... Inst Esc.....	1 2	Soc Pen y Educ.....	3	C. S.....	3	C.S.....	2
45.- Aranda Franco Rocio 40 hs				Anali de la P D..... Eval de la P D.....	3 1	El Mtro y la P D..... Lab para E de C.N (Esp).....	3 1	Anali de la P D..... Cons del Con de las C.N.....	3 1	El Mtro y su PD..... El Niñ Prees des y Aprend...	1 1
46.- Poujol Galvan Guadalupe 40 hs.				Ins Esc..... Español.....	3 1	Gpo Esc... Des Ling y Curr.....	3 1	Ins Esc..... Esañol.....	3 1	Gpos en la Esc..... El Niñ Pree y los valore	3 1
47.- Aragón Enriquez José F. 6 Hs. C		Med para la Enza..... Prob de Educ y Soc en Mex.....	1 2	Pol Educ....	3	Prob Educ y Soc en Mex.....	3	Inst Esc.....	3	For Doc Esc y Proy Educ 857 940.....	3
48.- Rocha Rodriguez Raúl 12 hs C				Eval de la P D.....	3						
49.- Valenzuela Indart Mario 40 hs.								C N..... Inf de Fact en el uso Lab (Esp)...	3 1	C.N.....	3
50.-										Cons Soc del	

Navarro H Rosario 10 hs. C												Con y Teo de la Educ..... C.S.....	3 I
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--------



APENDICE 2 ABREVIATURAS DE PREPARACION DE LOS ASESORES				
No	ASESOR	T/C	PREPARACION	ABR.
1	Amman Escobar Ricardo 40 hs.	D	Doctor en Sociología	ds
2	Arana Pineda Antonio 10 hs.	D	Maestro en desarrollo Rural	mdr
3	Arce Velez Felipe 20 hs.	B	Lic Historia (Estudiante de Maestría )	lh
4	Bautista Ramírez Juan M 40 hs.	D	Maestro en Educación	me
5	Castañeda Alvarez Adriana 12 hs.	D	Maestra en Investigación Educativa	mie
6	Ceballos Castañon Migue 14 hs.	B	Licenciado en Psicología Educativa	lpe
7	Constantino Castro Hilda 40 hs	D	Licenciada en Periodismo	lp
8	Guzman Castellán M Teresa 12 hs.	D	Maestra en Pedagogía	mp
9	Miranda Ramírez Arturo 40 hs Int	I	Doctorante en Ciencias de la Educación	dte
10	Miranda Ramirez Gelacio 6 hs	D	Lic Historia( Estudiante de maestría )	lh
11	Molina Alamilla David 40 hs	D	Lic Historia( Estudiante de Maestría)	lh
12	Pineda Nuñez Raul 6 hs.	B	Licenciado en Matemáticas	lm
13	Pineda Salinas M del Carmen 20 hs.	C	Maestra en Psicología Educativa	mps
14	Pineda Salinas M Eugenia 40 hs.	D	Maestra en Educación	me
15	Quiñones Menendez M.Rosa 40 hs.	D	Maestra en Educación	me
16	Quiróz Vite Marina 6 hs.	D	Maestra en Planeación Educativa	mpe
17	Rivera Ferreiro Gerardo 40 hs.	D	Lic Sociología( Estudiante de Maestría )	ls
18	Turrent Rodríguez M del C 40 hs.	D	Maestra en Ciencias del Lenguaje	mc
19	Uriostegui Salgado Victoria 20 hs.	D	Maestra en Formación de Docentes	mfd
20	Velázquez Solorio Humberto 40 hs.	D	Maestría en Matemáticas	mm
21	Villareal Reyes Gustavo 40 hs.	D	Maestría en matemáticas	mm
22	Villavicencio Hermenegildo Carolina 12 hs	C	Lic.Docencia Universitaria(E.de M)	ldu
23	Saldívar Rivas Carlos 40 hs.	D	M. Tecnología y comunicación Educ.	mt
24	Aragón García Sirahuen 40 hs.	D	Maestro en Filosofía	mf
25	Aragón Lugo Ma de los A 6 hs.	C	Licenciada en Ciencias de la Educación	lce
26	Arrambide Dávalos Efraín 40 hs.	D	Lic. Pedagogía Pasante de Maestría	lpg
27	Figuroa Benítez Anastacio 20 hs.	C	Licenciado en economía	lec
28	Flores Martínez Miguel 6 hs	C	Licenciado en Historia	lh
29	Fuentes Marquez Martha 10 hs.	D	Maestra en Ciencias Físicas	mc
30	González Pliego Anibal 4 hs.	C	Lic Tecnología E(E. Maestría)	lt
31	Pascacio Ballinas Amparo 6 hs	C	Lic. en Educación Cívica	le
32	Avila Ruiz Beatriz 12 hs.	D	Maestra en Formación Educativa	mfe
33	Tonda Mazón Ma. de la Concepción 20 hs.	D	Doctora en Ciencias Políticas	dc
34	Aguirre Montes de Oca Rafael 12 hs	C	Licenciado en Psicología	lpe
35	Bautista Ramírez M.de la Fe 20 hs	D	Lic Pedagogía(Estudiante de Maestría)	lpg
36	García Barona Salvador 20 hs.	C	Licenciado en Física y Química	lfq
37	González Toledo Emilio 12 hs.	D	Lic Física y Química(E.Maestría)	lfq
38	Mejía Domínguez Eleodoro 12 hs.	C	Lic Educación( Estudiante de Maestría )	le
39	Serdán Leyva Josué 40 hs Cm	D	Lic Matemáticas( E. Maestría )	lm
40	Valle Montes Hector 40 hs.	D	Lic Pedagogía( Estudiante de Maestría )	lpg
41	Comejo Mazón Ana Laura 6 hs,	D	Lic. Educación Primaria(E Maestría )	le
42	García Velez Sergio 40 hs.	D	Maestro en Administración Pública	map
43	Izquierdo Sánchez Miguel A 40 hs.	D	Doctorante en Educación	dte
44	Martínez Pérez Evaristo 6 hs.	D	Licenciado en Historia	lh
45	Aranda Franco Rocio 40 hs	D	Lic. Pedagogía Pasante de Maestría	lpg
46	Poujol Galvan Guadalupe 40 hs.	D	Lic Pedagogía Pasante de Maestría	lpg
47	Aragón Enriquez José F. 6 Hs.	C	Licenciado en Ciencias Sociales	lcs
48	Rocha Rodríguez Raúl 12 hs	C	Maestro en Ciencias	mc
49	Valenzuela Indart Mario 40 hs.	D	Lic.Ciencias Sociales P. Maestría	lcs
50	Navarro H Rosalio 10 hs.	C	Lic. en Educ. Prim.( E, Esp.Planeación)	le

## BIBLIOGRAFIA

Asociación Mexicana de Sociología Revista Interamericana de Sociología México, correspondiente de la asociación internacional de sociología fundada por la UNESCO, \_Año 1 No. 3 segunda época Septiembre – Diciembre 1987, 257 p

BUNGE, Mario, La ciencia su método y su filosofía , Buenos Aires , Ediciones siglo veinte, 1979, 111 p.

CASSIRER, Ernet, El problema del conocimiento México, Fondo de Cultura Económica, 1993, 394 p.

CORNFORTH, Maurice, Teoría del conocimiento México, 5ª. Edic. Colección cuestiones filosóficas Edit. Nuestro Tiempo, 1989, 223 p.

FERRETER, Mora, José Diccionario de filosofía ,Barcelona España, Tomo 1 A-D Edit. Alianza Diccionarios, Adit. Alianza 1984, 882 p.

GENEIRO, Juan Carlos, Pedagogía y/o Ciencias de la Educacxión: una polémica abierta y necesaria, En teoría y Educación de Alicia de Alva,, coordinadora , México, UNAM. 1996, 177 p.

GIBBONS, Michael, Camille Limoges y otros La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor S.A. 1997, 235 p

GRAMSCI, Antonio, Antología México, Selección y traducción de Manuel Sacristán, 10ª Edic. Edit. Siglo XXI, 1987, 520 p.

GRIFFITHS, Phillips A. Conocimiento y creencia, México, 2ª. Edic. Breviarios F.C.E. 1974, 255 p.

GUTIÉRREZ, Claudio, Conocimiento científico y sentido común Costa Rica, 1999, 16 p

GUTIERREZ, Saenz ,Raúl História de las doctrinas filosóficas México, Edit. Esfinge 10ª. Edic. 1979, 238 p

HESSEN J. Teoría del conocimiento México Ediciones Quinto Sol 1978, 149 p.

LELLA, Cayetano de/ Krotzsch Congreso Pedagógico Nacional Buenos Aires, Editorial Sudamericana , 1989 297 p.

MATEOS, Muñoz, Agustín Compendio de etimologías grecolatinas del Español Mexico, Editorial Esfinge 39a Edic. 1999, 408 p.

MILADA, Bazant , Popularidad del magisterio México, en Historia de la Educación durante el Porfiriato, El colegio de México 1993, 435 p.

PIZARRO, Fina, Aprender a razonar México, Biblioteca de recursos didácticos, Alhambra, 1990, 137 p.

PRIESTLEY, Maureen, Técnicas y estrategias del pensamiento crítico México, Editorial Trillas, 1996, 221 p.

RAZ, Joseph, Razonamiento práctico, México, Breviarios Fondo de Cultura Económica, 1986 366 p.

REMEDI, Eduardo, V. Curriculum y quehacer docente; el maestro y la organización del contenido Mimeo, México, UNAM ENEP-Aragón 1982, 265 p.

ROCKWELL, Elsie y Mercado Ruth La escuela lugar del trabajo docente México, Cuadernos de educación DIE/Cinvestav/ IPN 1986, 78 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno, Poderes inestables en educación Madrid España, Edit. Morata ,1998, 351 p.

TLASECA, Ponce, Marta Elba (compiladora) El saber de los maestros en la formación docente México, UPN. 1999, 311 p.

U.P.N. Ciencias Naturales, evolución y enseñanza Antología. México, 1990, 248 p

UPN, Análisis de la Práctica Docente México, Antología LEPEP 1985 1ª, Edic. 1987, 230 p.

UPN, Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación, México, Antología LE plan 1994 , 1994, 55 p.

UPN. (&)Jean, Clandinin, F. Michel Conelly y Ming Fan He (Ponencia) Universidad de Alberta Canadá El conocimiento práctico personal del

maestro en el paisaje del conocimiento profesional en: El saber de los maestros en la formación docente México, 311 p

VILLORO, Luis, Crear, Saber, Conocer, México, 4ª. Edic. Editorial Siglo XXI, 1987, 310 p.

WILLIAM, J. Godde y Paúl, K. Halt, Métodos de investigación social México, traducción de Ramón Palazon B, Edit. Trillas, 1967, 167 p.

WRIGHT, Mills C. La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica 1961, 189 p.

ZEMELMAN, Hugo, Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad, México, Colegio de México, Universidad de las Naciones Unidas, 1989, 322 p.

ZIMAN Jhon Enseñanza aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, 240 p.