

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA  
SUPERAR LA PRÁCTICA DE LA  
DOCENCIA DE LA UNLA**

TESIS

*Que presenta:*

**MARÍA DE LOS ANGELES VÁZQUEZ BRIONES**

*Para obtener el grado de:*

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CON CAMPO EN  
DESARROLLO CURRICULAR**

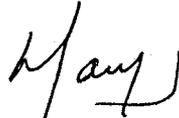
**DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA  
PARA TITULACION**

Morelia, Mich., a 7 de Marzo del 2000.

**C. MARIA DE LOS ANGELES VAZQUEZ BRIONES  
PRESENTE.**

En mi calidad de Directora de la Unidad 16 A de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del trabajo denominado : "UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA SUPERAR LA PRACTICA DE LA DOCENCIA EN LA UNLA", el cual fue realizado bajo la asesoría del Dr. Sidronio Díaz Villanueva, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorablemente y se le autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

**ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**MTRA. ANA MARIA MARIN LAREDO.  
DIRECTORA.**



**S. E. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD REGIONAL 16 A  
MORELIA**

# **AGRADECIMIENTOS**

*Es innegable que en el transcurso  
de la maestría cada uno de mis  
**asesores**  
aportaron para acrecentar mis  
conocimientos, ...*

**"A todos ellos  
mi reconocimiento y aprecio".**

*Particularmente  
agradezco a mi hermana*

**Alma Edith Dominguez  
Gallegos**

*por su apoyo para la  
culminación de este trabajo.*

*A quien de manera especial  
**dedico este trabajo**  
por su guía constante, por  
compartir sus conocimientos  
y su amistad,  
es a mi asesor de tesis*

**Dr. Sidronio Diaz Villanueva.**

**Gracias con admiración y  
respeto.**

*Por su confianza y accesibilidad  
para llevar a cabo esta  
investigación en la UNLA, mi  
gratitud al:*

**Dr. Enrique Luengo González  
y  
Lic. Alberto Alvarez Gutiérrez**

*Directivos de este recinto  
educativo.*

# **TABLA DE CONTENIDOS**

	<i>Pág.</i>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b>	
<b>PRESENTACIÓN</b>	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	7
<b>OBJETIVOS</b>	9
<b>CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN</b>	10
➤ <b>HACIA LA INTELIGIBILIDAD DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.</b>	15
➤ <b>PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN</b>	16
<b>A. PREGUNTAS IDICIARIAS</b>	16
<b>B. CUESTIONAMIENTOS</b>	17
<b>C. PROBLEMATIZACIÓN</b>	23
<b>D. CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.</b>	35
<b>E. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN</b>	44
<b>DIAGNÓSTICO</b>	47
<b>A. ORIENTACIÓN DEL TRABAJO</b>	47
<b>B. PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS INTENCIONES EDUCATIVAS DE LA UNLA</b>	52
<b>C. EL CONSTRUCTIVISMO</b>	53

---

<i>D. INSTRUMENTOS PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN</i>	75
<i>E. INFORMACIÓN DOCUMENTAL RECOPIADA - SÍNTESIS</i>	77
<i>F. RESULTADO DE LA ENCUESTA.</i>	90
<i>G. ANÁLISIS Y REVISIÓN CRÍTICA DEL MATERIAL</i>	105
<b>REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS</b>	109
<b>PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR</b>	122
✓ <i>JUSTIFICACIÓN</i>	123
✓ <i>OBJETIVOS DE LA PROPUESTA</i>	125
✓ <i>ORIENTACIÓN DE LA PROPUESTA</i>	126
✓ <i>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	128
✓ <i>REQUISITOS PARA SOLICITAR EL INGRESO A LA MAESTRÍA</i>	132
✓ <i>PERFILES</i>	133
✓ <i>ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS</i>	135
✓ <i>METODOLOGÍA</i>	163
✓ <i>OPERACIONALIZACIÓN</i>	168
✓ <i>EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA</i>	169
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	171
<b>ANEXOS</b>	177

## **PRESENTACIÓN**

La información que se presenta en el interior de este trabajo, ha sido resultado del tránsito por la maestría a la que responde este último documento para fines de la obtención del grado, donde se conjuntaron la teoría que se fue adquiriendo durante el proceso, la reflexión crítica de ésta, la práctica docente propia y la conducción del Diplomado en Estrategias Didácticas que se realiza en la Universidad Latina de América (UNLA), lugar de trabajo de la investigadora.

El desarrollo de este producto ha sido el resultado de la praxis, tomando como eje la docencia, misma que ha sido punto de observación de la propia y la de los docentes que laboran en la Universidad, de tal manera que empiria y teoría han ido dialécticamente entretejiéndose hasta llegar al punto de constatar la realidad prevaleciente en torno a la docencia.

Con la convicción de las bondades del constructivismo y la viabilidad del mismo para la construcción y desarrollo de este documento, se optó por la metodología investigativa propia de este paradigma, que a su vez sirvió de punto de referencia para el análisis de la información recopilada por los diversos medios para fines del diagnóstico. El mismo enfoque ha sido aplicado en la construcción de la propuesta final, tanto para su estructuración, como para su posible desarrollo posterior.

Considerando para este documento que *la docencia* fue el eje para la confrontación de los supuestos empíricos subyacentes y los presentes en la realidad contextual, se tomaron como punto de referencia las *intenciones educativas de la UNLA*, de tal

manera que en contraste con ellas tanto se revisó la teoría, como se rescató la situación real prevaleciente en torno a ésta.

Con el hecho de haber constatado la problemática alrededor de la docencia, queda de manifiesto la necesidad de realizar acciones que mejoren esta situación; por ello este trabajo va más allá de lo requerido, con la intención de ofrecer una alternativa a la Universidad por medio de la formación de sus profesores, a través de *una propuesta de maestría en asuntos de docencia*, que se incluye al final de este documento. De llevarse a cabo ésta, favorecerá la formación de docentes reflexivos y atentos de lo que representa su función en la formación de profesionistas.

## **JUSTIFICACIÓN**

Los directivos de la Universidad Latina de América (UNLA), convencidos de la urgencia de avanzar hacia nuevos horizontes en lo que respecta al diseño y quehacer de la educación, se han propuesto:

*“...formar generaciones que participen en la búsqueda crítica de nuevos conocimientos, en la exigencia por el logro de un alto nivel científico y técnico, en la decisión por enfrentar las realidades siempre cambiantes y problemáticas, así como en el desarrollo de criterios propios para responder a los retos de la vida y en el despliegue de sus capacidades al servicio de la humanidad, por la paz y la justicia.” (UNLA, 1998: 2a).*

De lo anterior se deduce, que para el logro de tales propósitos, es indispensable e indiscutible el ejercicio de un desempeño docente que propicie la concienciación de los escolares, respecto al perfil profesional pretendido; esto, conlleva una práctica docente creativa, sensibilizadora, favorecedora de individuos reflexivos y críticos, capaces de transformar cualitativamente su entorno.

Dentro de la institución, por el contrario, se despliega una dinámica académica que favorece al desempeño docente dominante y directivo, donde el énfasis está enfocado a la acumulación y memorización de contenido, donde la evaluación es entendida como la cuantificación del conocimiento reproducido. Los profesores ejercen su autoridad por medio del dominio académico y la cátedra, siendo el aula el espacio de control para la enseñanza. El alumno por consiguiente es pasivo y ejecutor de tareas y actividades que refuercen las enseñanzas impartidas por el profesor

Es evidente, que existe una ruptura entre los propósitos institucionales y la manera como se desarrolla el trabajo académico y, por ende, el desempeño docente. Los

directivos, en este entendido, han favorecido al desarrollo de eventos diversos, cursos, talleres y demás, con la intención de que los profesionales que forman parte de su personal académico y que en su mayoría, no tienen formación de profesores, se introduzcan en el campo pedagógico, a fin de que reflexionen sobre las implicaciones de la docencia y obtengan elementos para propiciar la enseñanza/aprendizaje como proceso. Con esto, pretenden favorecer a que logren modificar cualitativamente su estilo de docencia.

Cabe mencionar, que en los últimos tres años, se han involucrado alrededor de la cuarta parte de los profesores en las diversas actividades de actualización académica ofertada gratuitamente para ellos y que en recientes fechas, se ha instituido un Diplomado sobre Elementos de la Didáctica, con la intención de motivar a los académicos para que tengan un encuentro con su función de docencia. Entre los asistentes, se han observado cambios en sus procesos de pensamiento, dirigidos hacia una didáctica diferente a la conservadora, cuyos efectos se empiezan a ver en el aula, según se aprecia en su actual desempeño.

Por lo antes expuesto, se ha pensado en la posibilidad de ofrecer una Maestría a través de la cual el profesor reflexione sobre las implicaciones de su práctica docente, posibilitando de esta manera un espacio favorable para el cambio cualitativo que requiere esta institución en dirección de las intenciones educativas que oferta. Colateralmente, el involucrado podrá ser favorecido con la adquisición de un grado académico que le permita enriquecer su currículum profesional.

## **OBJETIVOS**

- Realizar un diagnóstico respecto a las condiciones actuales de la docencia que se desarrolla en la UNLA, a fin de:
  - ✓ Conocer cómo se lleva a cabo la práctica que realiza el docente y los elementos teórico - metodológicos e instrumentales que utiliza para su desarrollo.
  - ✓ Conocer la situación que prevalece en la UNLA en torno a la participación de los profesores en aspectos de formación docente.
  
- Elaborar una propuesta de Diseño Curricular de una Maestría en Docencia para Profesores de Educación Media Superior y Superior, con la finalidad de que quienes la cursen, puedan optar por una práctica docente alternativa.

## ***CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN***

Considerando que la intencionalidad de quien desarrolló este trabajo, fue *vivenciar la investigación educativa a través de una estrategia constructivista*, en virtud de que en el proceso de formación en su paso por la maestría, le proporcionó una alternativa viable y compatible para dilucidar sus observaciones empíricas sobre la función docente en su campo de trabajo, decidió tomar como base la propuesta que presenta Hidalgo (1992b) sobre este tenor. Sin embargo, para lo correspondiente a la etapa de problematización, que más adelante se aborda, se consideraron algunos de los aportes de Sánchez P. (1993), Covarrubias (1992b) y Díaz V. (1999 y 1997b).

La orientación general de la *metodología*, tiene sus bases en el *enfoque constructivista*, cabe aclarar, que la descripción que aquí se realiza no es exhaustiva, tomando en cuenta que el propósito de este documento es otro. Ahora bien, la concepción constructivista, desde la perspectiva de Solé y Coll (1999:8 y 1991:36), es un marco explicativo que integra aportaciones en torno a principios constructivistas comunes articulados, que comparten y que no son contradictorios entre sí, pero que apuntan de manera complementaria hacia la construcción y reconstrucción del conocimiento, sobre las bases que proveen las teorías cognitivas de aprendizaje.

Sobre el constructivismo, Hidalgo (1996:19) coincide con la postura mencionada en el párrafo anterior, añadiendo que permite revelar ciertos criterios para la construcción del

conocimiento, que indican otras formas de entender procesos cognitivos, de aquí que de éste dice que:

- ✓ como estrategia asume “...los conocimientos como realidades posibles y abiertas, ...”
- ✓ es posible: “Construir una concepción sobre sucesos en un campo de probabilidades, ...”
- ✓ “...deriva de la construcción como posibilidad, el pensar en la diferencia, ...”
- ✓ posibilita: “...construir una concepción a partir de distintos datos...” y “...recupera de modo consistente la idea de aproximación...” en “...una condición de entendimiento y comprensión: ...”
- ✓ la construcción: “...se expresa como reflexión e indagación sobre las mediaciones...” que “... permiten entender el cómo y a partir de éste, el por qué de los acontecimientos.” (ob.cit:19).

Es decir, la *postura constructivista* es una estrategia que favorece a la construcción y reconstrucción de conocimientos, que puedan ser vistos desde perspectivas distintas a lo común y que facilita la comprensión de sucesos, hechos y demás, que están inmersos explícita e implícitamente en un vasto campo de posibilidades, logrando explicaciones admisibles, que dan cuenta de la aproximación de lo que acontece en la realidad.

La *estrategia constructivista como perspectiva metodológica*, es concebida para conciliar procedimientos, técnicas e instrumentos, que se requieren para llevar a cabo una investigación, de tal manera, que en el tránsito de ésta, se vayan articulando todos ellos, según lo demanden el proceso mismo de construcción, por lo que la *metodología* no es en

sí una secuencia de pasos, sino la intervención de aquello que requiera participar, para resolver los momentos que demande la construcción y esclarecimiento del objeto de investigación en turno. Sin embargo, de manera muy general, Hidalgo propone tres tipos de trabajo que en su desarrollo se entretujan dialécticamente y son el *bibliográfico*, el *de campo* y el *epistemológico*:

- ✓ *El bibliográfico*, es para la apropiación de los referentes teóricos.
- ✓ *El de campo*, es para la recuperación de la concepción de los hechos reales, que refiere la existencia positiva de los acontecimientos (ibídem: 200).
- ✓ *El epistemológico*, es en el que se construyen realmente las proposiciones explicativas (ibídem: 112).

Como antes se mencionó, éstos estarán presentes durante el desarrollo del trabajo, si bien previstos en un recorrido o itinerario inicial, serán susceptibles de participar en el momento que así lo requiera la metodología misma, de hecho, esta última, también se va reconstruyendo en su proceso, a partir de la dinámica que demande el llegar a la aprehensión de la realidad que indaga el objeto de investigación.

Es conveniente señalar, que lo metodológico está desarrollado desde la postura del investigador como sujeto en situación cultural, es decir, con sus referentes y como protagonista de los hechos, así como con base en la diversidad de sus significaciones.

Para esta postura metodológica, el método se concibe como puente entre la teoría y la empiria, como ese camino intencionado que pretende llegar a algún punto (ídem). Como

un puente, da lugar al cómo construir conocimientos sobre la situación real desde los referentes teóricos; como camino, da referencia del razonamiento general que dan sustento a los procedimientos, técnicas e instrumentos de trabajo práctico. El *método* mismo, se construye y reconstruye en la medida en que se lleva a cabo y avanza el proceso.

Para la realización de este producto de trabajo, se planteó como *primera etapa la construcción del objeto de investigación*, cuyo material para la problematización fue la observación empírica del investigador en el campo de trabajo, el cual se habría de someter al proceso de análisis crítico, que consistiría en primer lugar, en obtener un cúmulo de *preguntas indicadoras* de situaciones probables que dieran cuenta de lo que acontece en derredor de la docencia y sus implicaciones, a éstas, en segunda instancia, se les *cuestionaría*, intentando enfocar la atención en aspectos no siempre considerados pero posibles de ser objeto de atención, y en tercer lugar, se *problematizarían*, para ello, se procedería: a) *revisar el tópico central de la pregunta y sus cuestionamientos*, b) *traducir los tópicos en categorías y distinguirlos según sus características* y, c) *agrupar los tópicos en categorías, es decir, de acuerdo a las convergencias de sus atributos*.

Con base en el resultado anterior, se habría de construir una estructura analítico - conceptual, que es el resumen provisional de la confrontación de la empíria basada en la observación y los referentes teóricos del investigador relacionados con el asunto de su interés, que en este caso es la *docencia*, como un primer nivel de análisis de la realidad.

Para este documento, se adoptó la postura de Hidalgo (ibídem: 148) sobre la estructura analítico - conceptual, que la concibe como representación inteligible del campo

problemático, que hace lógicas y da sentido a las articulaciones y estructuración de las proposiciones explicativas construidas, pero también, orienta la estructuración y redacción del campo problemático para transformarlo en relaciones explicativas que favorecen a nuevas condiciones de comprensión y entendimiento.

Como cuarta acción, refiere la interrelación de las categorías en la estructura analítico – conceptual desde la perspectiva teórica del investigador, apoyada también en autores relacionados con el tema, para pasar a un quinto momento, en el cual se traducen a enunciados, en los que quedan representados de tres a cinco problemas principales detectados.

Para llegar a definir el objeto de investigación, como sexto paso, se confrontan los problemas principales resultantes, con los criterios teórico – metodológicos (ob.cit. y Díaz V., 1997b), que permitirían determinar cuál de ellos sería el que habría de dirigir el resto del trabajo. Al seleccionado, se afina su redacción final si así lo requiere.

Como *segunda etapa* para el desarrollo de este producto investigativo, se consideró el *diagnóstico*, cuya primera acción habría de ser el sustentarlo teóricamente en concordancia con: a) la metodología constructivista, b) la determinación y diseño de las técnicas e instrumentos para la recopilación de la información proveniente de la situación real en torno al objeto de investigación y, c) la versión sintética y puntualizada de los datos recogidos.

Para la *tercera etapa*, concebida como un momento de teorización de quien investiga a partir de su situación cultural y su mundo de significaciones, se consideró la *reflexión*

*epistemológica* de los procesos anteriores, así como la referente a la contrastación de los datos empíricos y la información resultante del diagnóstico.

La *cuarta etapa* habría de expresar la *propuesta alternativa* para la situación en derredor del objeto de investigación, como respuesta al problema de la docencia, preocupación de la autora de este documento.

Considerando que la metodología constructivista favorece a culminar sus procesos investigativos con productos cuya lógica sea congruente con ésta, para la finalidad que persigue este trabajo, se inclinó por el aporte de una propuesta, en la inteligencia de que logre trascender el espacio que ocupa en este documento.

## ➤ **HACIA LA INTELIGIBILIDAD DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Como punto de partida para el desarrollo de esta sección, se considera conveniente esclarecer el significado del título: *Hacia la inteligibilidad del objeto de investigación*. La preposición *hacia*, indica dirección o tendencia, o bien, en torno a alguna situación o acción. La *inteligibilidad*, tiene que ver con el hecho de que una situación pueda ser estructurada racionalmente y que la versión discursiva consecuente, llegue a resultar coherente y consistente, es en sí, una actividad intencionada que el sujeto hace de lo que le rodea (Hidalgo, 1992b:198). Para el *objeto de investigación*, es adoptada la posición de Hidalgo quien lo refiere como el hacer objetiva una relación problemática, para ello, delimita un acontecimiento dentro de un campo problemático (ob.cit: 200).

Por lo expuesto anteriormente, se evidencia que esta sección del documento, lleva la intención de *favorecer al entendimiento coherente y consistente de la situación que está en torno a la delimitación del campo problemático que se propone esclarecer en el objeto de investigación que dirigirá el presente trabajo.*

## **➤ PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

En esta sección se desarrollan *las preguntas indiciarias, los cuestionamientos y la problematización.*

### **A. PREGUNTAS INDICIARIAS**

Estas preguntas, revelan otro significado que pueden tener las cosas diferente a lo común. Es aquello que permite significar lo relevante. Con relación al acontecer de la UNLA en lo cotidiano de la práctica docente, surgen las siguientes preguntas iniciales e indiciarias.

1. ¿Qué subyace en el hecho de que las intenciones educativas de la UNLA y la práctica docente real sean divergentes?.
2. ¿Cuáles situaciones están implícitas en la ausencia de actualización docente por parte del profesor?.
3. ¿Qué aspectos están presentes en el uso de la técnica expositiva como recurso didáctico preponderante del profesor?.

4. ¿Cuáles circunstancias subyacen en la aplicación de exámenes por medio de cuestionarios como opción preferente para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos?
5. ¿Qué denota el hecho de que la mayoría de los profesores no se involucren en las actividades de actualización docente que ofrece la institución?
6. ¿Cómo se interpreta el hecho de que un profesor ante un problema de conducta no grave pida al alumno provocador que abandone el aula?
7. ¿Qué representa la situación respecto a que el profesor tenga que recurrir a la coerción sobre las calificaciones para evitar que los alumnos falten a su clase?
8. ¿Cómo se considera el que el profesor acepte el soborno para acreditar a un alumno?
9. ¿Qué muestran las excusas diversas que expone un alumno para no entrar a sus clases o salirse del aula?
10. ¿Cómo se interpreta la situación respecto a que la enseñanza y el aprendizaje se entiendan como aspectos separados por los alumnos y los profesores?
11. ¿Qué indica la actitud pasiva del estudiante ante el objeto de estudio?

## ***B. CUESTIONAMIENTOS***

A las preguntas *indiciarias* formuladas en la sección anterior, se le realizaron *cuestionamientos*, es decir, se les interrogó respecto al sentido que tienen éstas.

1. ¿Qué subyace en el hecho de que las intenciones educativas de la UNLA y la práctica docente real sean divergentes?

- *Las intenciones educativas solamente son para promocionar la institución.*
  - *Las intenciones educativas no son conocidas por los docentes.*
  - *Las autoridades de la UNLA no han hecho explícitas las intenciones educativas a los docentes.*
  - *Las autoridades no han favorecido a que la actividad académica se desarrolle conforme a las intenciones educativas de la Universidad.*
  - *A los docentes no les interesan las intenciones educativas de la institución.*
  - *A las autoridades les han faltado estrategias para lograr que los docentes posibiliten que se tienda hacia el cumplimiento de las intenciones educativas de la institución.*
  - *El trabajo académico en general está desvinculado y por ello no se ha logrado la congruencia entre la práctica docente y las intenciones educativas.*
2. *¿Cuáles situaciones están implícitas en la ausencia de actualización docente por parte del profesor?.*

- *El profesor piensa que no necesita saber más de lo que sabe.*
- *El profesor no quiere actualizarse por temor a saber que tiene que cambiar su estilo acostumbrado.*
- *El profesor se siente seguro y satisfecho con las estrategias de enseñanza que utiliza.*
- *El profesor considera que es la única manera como se puede realizar la enseñanza y no se le ocurre que existen otras formas.*
- *El profesor, con la estrategia didáctica que utiliza, puede tener el control sobre el grupo y teme perderlo si cambia a otra.*

- *El profesor de manera irreflexiva reproduce la estrategia didáctica que vivenció como estudiante.*

3. ¿Qué aspectos están presentes en el uso de la técnica expositiva como recurso didáctico preponderante del profesor?

- *Es la única que conoce.*
- *El profesor se siente a gusto e identificado con ella como estrategia recibida por sus profesores.*
- *El profesor se siente seguro y afirma su posición por tener dominio del tema*
- *El profesor siente que con ello domina al grupo.*
- *El profesor no se atreve a intentar otras técnicas por inseguridad o temor de perder el control del grupo.*
- *El profesor no quiere intentar otras estrategias aunque las conozca.*

4. ¿Cuáles circunstancias subyacen en la aplicación de exámenes por medio de cuestionarios como opción preferente para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos?

- *Así lo determina la costumbre o la institución.*
- *Es la opción que requiere menor tiempo para procesarla.*
- *Al profesor le interesa que el alumno registre las respuestas tal como él las quiere.*
- *Es para confirmar el dominio del profesor sobre los alumnos, sobre todo cuando los reactivos son confusos o de difícil solución.*
- *Es para perpetuar la imagen del profesor como "barco" o "exigente".*

- *Es debido a que el profesor desconoce el proceso de aprendizaje que requieren sus alumnos en su materia y sólo reproduce lo que ha vivenciado como estudiante.*
  - *Es debido a que el profesor quiere comparar qué tanto han retenido la información los alumnos con relación a lo que él sabe.*
  - *Es porque el profesor desconoce otras formas de razonar el conocimiento.*
5. ¿Qué denota el hecho de que la mayoría de los profesores no se involucren en las actividades de actualización docente que ofrece la institución?
- *Desconocen las actividades que se ofrecen.*
  - *Los horarios son incompatibles con sus posibilidades.*
  - *No les interesa actualizarse.*
  - *Los conductores que dirigen las actividades de actualización no les convencen.*
  - *Los temas no son atractivos.*
  - *Los eventos no son difundidos adecuadamente.*
6. ¿Cómo se interpreta el hecho del que un profesor ante un problema de conducta no grave pida al alumno provocador que abandone el aula?
- *El profesor tiene poca experiencia en este asunto.*
  - *Al profesor solamente le interesa impartir su tema sin interrupciones.*
  - *Es un alumno problemático.*
  - *Es un alumno al que no le motiva la clase del profesor.*
  - *Los reglamentos de la escuela propician tales actitudes en alumnos y profesores.*
  - *El profesor no sabe ejercer su autoridad y lo resuelve con autoritarismo.*

- *El alumno asume esta conducta solamente con este profesor o también con otros.*
7. ¿Qué representa la situación respecto a que el profesor tenga que recurrir a la coerción utilizando las calificaciones para evitar que los alumnos falten a su clase?.
- *La clase del profesor no motiva al alumno.*
  - *El profesor no varía sus métodos de enseñanza.*
  - *La manera como el profesor presenta los contenidos a los alumnos es con su lógica y no con la de ellos o la que requiere la materia.*
  - *Al profesor sólo le interesa enseñar sin preocuparse que el alumno aprenda.*
  - *Al profesor le agrada sentir que tiene el poder sobre los alumnos.*
8. ¿Cómo se considera el que el profesor acepte el soborno para acreditar a un alumno?.
- *Es por falta de ética profesional.*
  - *Es el concepto desvirtuado de lo que es la enseñanza/aprendizaje.*
  - *La docencia es para el profesor un medio para sus propósitos personales y no un fin.*
  - *El profesor es fácil de ser intimidado por los alumnos.*
9. ¿Qué muestran las excusas diversas que expone un alumno para no entrar a sus clases o salirse del aula?.
- *El alumno está desmotivado y no es de su interés la clase.*

- *Los métodos de enseñanza no son los adecuados.*
- *Los contenidos de aprendizaje no son asequibles o son muy fáciles.*
- *El ambiente del aula es poco atractivo.*
- *La personalidad del profesor es rechazada por el alumno.*
- *El alumno se siente rechazado por el profesor o por el grupo.*

10. ¿Cómo se interpreta la situación respecto a que la enseñanza y el aprendizaje se entiendan como aspectos separados por alumnos y profesores?.

- *El profesor concibe al alumno como depositario de su saber.*
- *El profesor considera que el alumno es incapaz de procesar la información de manera diferente a como él se la presenta.*
- *Al profesor le interesa más que el alumno memorice y reproduzca la cantidad de conocimientos que se le vierten.*
- *El profesor es el que sabe lo que el alumno debe aprender.*
- *El alumno entiende que la función del profesor es la de enseñar y la suya de retener todo lo que el profesor le dice.*
- *El concepto de conocimiento está circunscrito en el aula a lo que el profesor expone.*

11. ¿Qué indica la actitud pasiva del estudiante ante el objeto de estudio?.

- *Está acostumbrado o adiestrado a aceptar lo que el profesor dice sin cuestionarlo o cuestionarse.*
- *El profesor no estimula al alumno a involucrarse con el objeto de conocimiento.*

- *El contenido de aprendizaje está tan lejano al entendimiento del alumno que prefiere memorizarlo mecánicamente.*
- *El profesor prefiere que el alumno memorice mecánicamente el contenido de aprendizaje y lo reproduzca cuando lo solicite.*
- *El objeto de conocimiento está presentado con una lógica que no comprende el alumno.*
- *El alumno muestra desinterés por conocer el objeto de estudio.*

### **C. PROBLEMATIZACIÓN**

La *problematización* se refiere al proceso de análisis, traducción y estructuración a la cual se someten las *preguntas y los cuestionamientos* enunciados. Es en sí, la reflexión crítica a la que se confrontan, a fin de determinar el foco de atención que conduciría el trabajo de investigación.

#### **a) Análisis, traducción y estructuración de las preguntas y los cuestionamientos**

*Para el análisis de las preguntas y los cuestionamientos, se procedió a:*

1. Revisar el *tópico central* de la pregunta y sus cuestionamientos:
  - ✓ Esto implica detectar el tema principal de la pregunta y aquellos que le son inherentes, con la finalidad de organizarlos y disponerlos para su agrupación.
2. Traducir los *tópicos* según sus características o afinidad en *categorías*.
  - ✓ Detectados los *tópicos* o temas resultantes, se procede a agruparlos para determinar con ello las *categorías* que dirijan el trabajo
3. Elaborar con las *categorías* una *estructura analítico – conceptual*:

- ✓ Con las categorías resultantes, se organizan construyendo un estructura analítico – conceptual, es decir, se representa en ésta el campo existente inexplorado, el campo problemático por develar. Sobre ésta, se llevan a cabo las actividades que han de dar cuenta del trabajo teórico y de campo (Hidalgo, 1992: 264-268).

➤ **Tópicos centrales:**

*Detección de los temas principales y los inherentes a estos:*

\* **Intenciones educativas:** *no explícitas, sólo para promoción, desvinculadas de lo académico, desinterés por éstas, estrategias inadecuadas.* \* **Actualización:** *poco interés por el docente, falta de difusión, poco atractiva, actividades de actualización.* \* **Técnica expositiva** \* **Dominio del tema** \* **Dominio de grupo** \* **Reproduce estrategias** \* **Exámenes** \* **Memorización reproductora** \* **Medición de información** \* **Razonamiento del conocimiento** \* **Problemas de conducta** \* **Alumno problemático** \* **Alumno desmotivado** \* **Autoritarismo** \* **Coerción al alumno** \* **Autoridad** \* **Reglamentos de la escuela** \* **Poca experiencia docente** \* **Lógica del alumno** \* **Lógica del contenido** \* **El profesor enseña** \* **El alumno aprende** \* **Soborno al profesor** \* **Excusas del alumno** \* **Métodos de enseñanza** \* **Contenidos de aprendizaje** \* **Alumno reproductor de conocimiento** \* **El profesor es el que sabe** \* **Alumno pasivo** \* **Alumno adiestrado** \* **Memorización mecánica.**

➤ **Tópicos centrales traducidos a categorías.**

Categorías resultantes a partir de los tópicos.

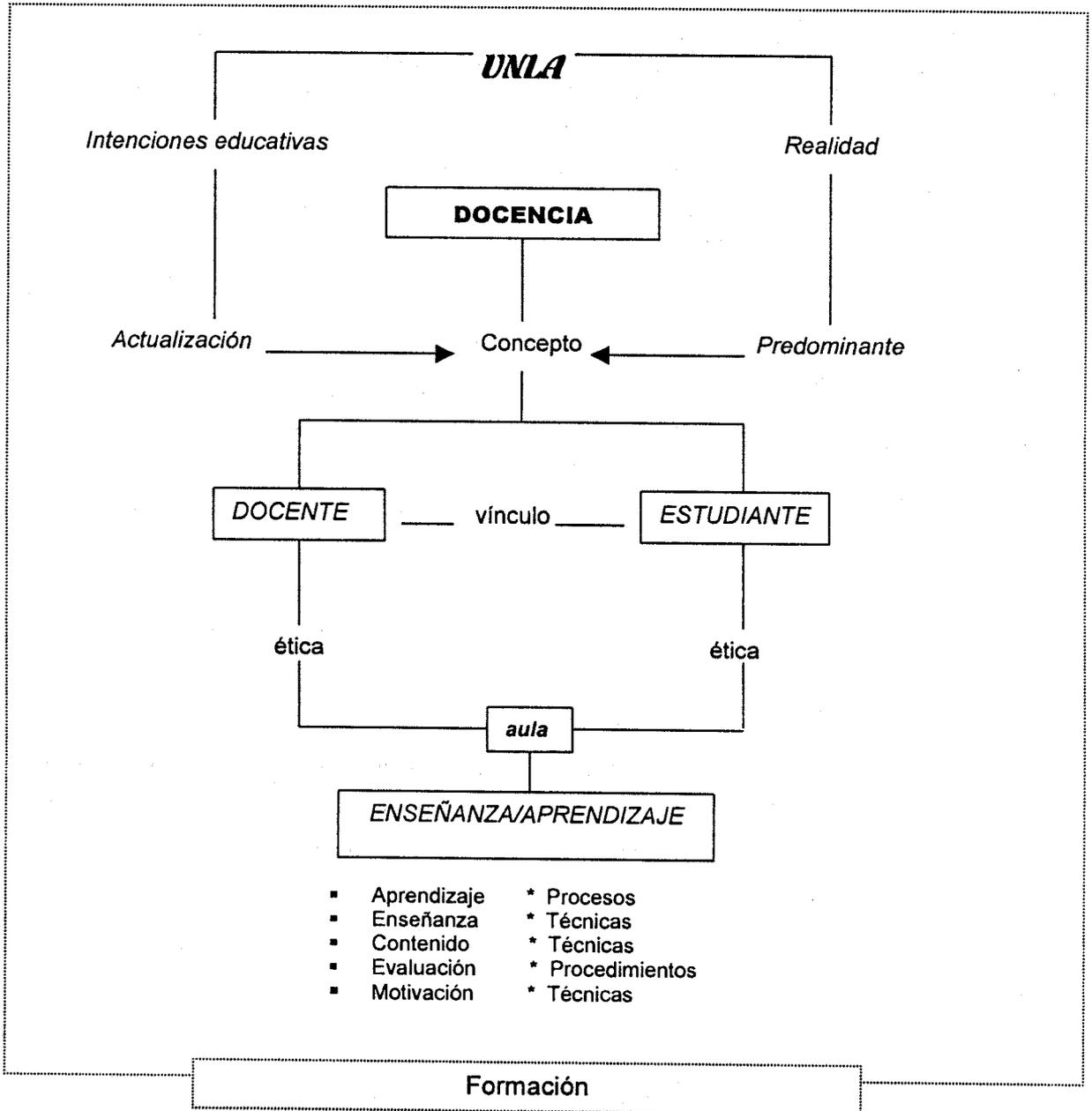
Cuadro Nº 1 Tópicos centrales traducidos a categorías.

<p><b>Intenciones educativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* No explícitas</li> <li>* Sólo para promoción</li> <li>* Desvinculadas de lo académico</li> <li>* Desinterés por éstas</li> <li>* Estrategias inadecuadas</li> </ul>	<p><b>Elementos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Enseñanza</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica expositiva</li> <li>- Métodos de enseñanza</li> <li>- Dominio del tema</li> <li>- Dominio del grupo</li> <li>- Reproduce estrategias de enseñanza</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Aprendizaje:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorización reproductora</li> <li>- Razonamiento del conocimiento</li> <li>- Lógica de aprendizaje del alumno</li> <li>- Memorización mecánica</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Contenidos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenidos de aprendizaje</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Evaluación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exámenes</li> <li>- Medición de la información</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Actualización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Actividades de actualización</li> <li>* Poco interés del docente</li> <li>* Falta de difusión</li> <li>* Poco atractiva</li> </ul>
<p><b>Ética</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Del profesor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerción al alumno</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Del alumno:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soborno al profesor</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>El alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Adiestrado</li> <li>* Problemas de conducta</li> <li>* Reprodutor de conocim.</li> <li>* Pasivo</li> <li>* Es el que aprende</li> </ul>	<p><b>Motivación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Alumno desmotivado</li> <li>* Excusas del alumno</li> </ul> <p><b>El profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Es autoritario</li> <li>* Es autoridad</li> <li>* Poca experiencia</li> <li>* Reproduce métodos</li> <li>* Es el que sabe</li> <li>* Es el que enseña</li> </ul>

**b) Estructura Analítico - Conceptual:**

En ésta se expresa el campo problemático por develar.

**Esquema Nº 1: Estructura Analítico - Conceptual**



➤ ***Interrelaciones de los elementos que conforman la estructura analítico-conceptual***

En la *estructura analítico-conceptual* se observa como punto de referencia a la Universidad Latina de América (UNLA), que es el organismo educativo en torno al que se desarrolla el objeto de investigación. A partir de ésta, se desprenden dos vías o líneas que son las *intenciones educativas* y la *realidad*. En la primera, se refiere a los enunciados más o menos explícitos respecto a los efectos educativos esperados en un plazo predeterminado (los valores, los propósitos, etc.). La segunda, es la manera como se llevan a cabo las intenciones educativas en la realidad cotidiana dentro de la escuela. Ambas, giran en derredor de la *docencia*, que concebida desde la perspectiva de las *intenciones educativas* conlleva la construcción, la transmisión y apropiación del conocimiento, cuya manifestación principal se establece en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un determinado campo de conocimiento (Pérez R., 1987:15). Desde la *realidad*, prevalece la postura predominante, que consiste en la transmisión de conocimientos validados donde el profesor es el que enseña, predetermina y delimita el conocimiento por medio de la cátedra

Considerando que *las intenciones educativas* y *la realidad* que acontecen en el desarrollo de la *docencia* son divergentes, la UNLA ha dispuesto eventos diversos para la *actualización* de los profesores en asuntos de *docencia*, es decir, darles elementos de análisis y reflexión respecto a las diferentes posturas de la didáctica, así como los métodos, técnicas y procedimientos que caracterizan a cada una de ellas. Quienes han transitado por las actividades generadas para el propósito anterior, han revisado los

conceptos de docente, estudiante, el vínculo entre estos, el aula, la enseñanza y el aprendizaje y lo que les es inherente.

De acuerdo a las *intenciones educativas de la UNLA*, los conceptos que son coincidentes con su postura están dentro de la línea del constructivismo y la corriente crítica, al mencionar que *pretenden formar generaciones que participen en la búsqueda crítica de nuevos conocimientos, en la decisión por enfrentar las realidades siempre cambiantes y problemáticas, etc.*, sin embargo, cabe mencionar que la currícula escolar es predeterminada por la institución y expresada en los planes de estudio y los programas de enseñanza, que no es flexible y es de carácter disciplinar, motivo por el cual se considera viable para esta situación el enfoque constructivista para fines de actualización, tomando en cuenta que en éste, es posible favorecer a la promoción de la enseñanza/aprendizaje en el aula con la participación del profesor y los alumnos y juntamente conciliar los intereses de la institución y los de los escolares.

En virtud de lo anterior, al *docente* se le concibe con una función polivalente expresada en la *docencia*, misma que desde esta perspectiva, es concebida como parte de la práctica educativa y se refiere al conjunto de actividades, relaciones y procesos que se desarrollan entre docentes y alumnos y que se concretan en el aula y que, como práctica social, trasciende este espacio educativo (Gómez M., 1995:81). En el caso del *acontecer diario*, el *docente* es la persona dentro de la escuela que educa, enseña y mantiene un orden dentro del aula, dosificando la enseñanza que debe recibir el alumno.

Con relación al *alumno*, dentro de un *proceso de aprendizaje*, en consonancia con las *intenciones educativas*, se le asume como un sujeto individual perteneciente a un grupo y

quien procede con base en sus disposiciones y actitudes (saberes, creencias, valores, etc.) construidas previamente en la experiencia social vivenciada, que a la vez expresa una forma de pensar de lo que le rodea y de pensarse a sí mismo (Hidalgo, 1996: 286); por el lado de la *cotidianidad*, es concebido como un individuo dotado de intelecto, que acepta la ayuda del maestro; es pasivo, receptor y adaptable al medio, lo que lo prepara para incorporarse a la sociedad. Su aprendizaje depende principalmente de la actividad del profesor.

Respecto al *aprendizaje*, acorde con las *intenciones educativas*, implica ser el resultado del protagonismo del grupo escolar, que se hace objetivo en la capacidad explicativa, argumentativa e indagadora de los alumnos (ob.cit.: 282). Sin embargo, en la *realidad* subyace como la adquisición memorística del conocimiento, por medio de la repetición y el reforzamiento, donde el rendimiento académico sea observable y cuantificable.

Por ende la *enseñanza* por la *primer vía*, ha de ser entendida como la contraparte facilitadora y promotora de procesos que conduzcan al aprendizaje; pero en la *realidad* se concibe como la transmisión del conocimiento, centrada en el dogmatismo y en el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje, enfocado al reforzamiento de conductas o habilidades.

Con relación al *vínculo entre docente y alumnos*, desde la perspectiva de la UNLA, es concebido como una construcción cotidiana, en la que se van transformando las estrategias didácticas planeadas por el primero, en estrategias didácticas basadas en el protagonismo libre del grupo que toma como reales las experiencias de aprendizaje. Esto es, *que docente y alumnos vayan construyendo su vínculo* a través de los

acontecimientos cotidianos y estructuren los soportes de las nuevas relaciones entre estos, sobre bases de respeto, honestidad y tolerancia (íbidem: 289). Sin embargo en la *realidad* éste es totalmente distante y mediado por el autoritarismo, donde el profesor, desde su situación de poder, institucionaliza, regula y gobierna el flujo de la comunicación (Porlán, 1995: 98).

Dentro de esta línea constructivista, el *contenido* traducido en el tópico o problema por aprehender, es un medio para propiciar el aprendizaje y se presenta como objeto de conocimiento u objeto por conocerse, mientras que en la *cotidianidad*, éste es el fin y el objeto de la enseñanza y está representado por un listado de temas que han de ser cubiertos en su totalidad, independientemente que sean comprendidos por los alumnos.

Sobre la *evaluación del aprendizaje*, derivada de las *intenciones educativas*, ha de cumplir dos funciones, una es permitir la ayuda pedagógica acorde a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y la otra, es determinar el grado en que se han conseguido o no y hasta qué punto, las intenciones educativas (Coll, 1992: 127). Del lado de la *realidad*, se entiende como la medición del conocimiento adquirido por el alumno, que después es expresado cuantitativamente por medio de un símbolo, que generalmente se traduce en un número.

Con respecto al *aula*, en la *línea de la UNLA*, se piensa como el espacio donde se favorece a la interacción de los participantes, a la elaboración y producción de conocimientos, como sistema abierto de naturaleza social y epistemológica (Bronferbrenner, en Porlán, 1995: 98). Por la línea de lo *cotidiano*, es el espacio cerrado donde el maestro ejerce el dominio por medio del ejercicio de su autoridad y control de

los alumnos, como el conjunto de relaciones unidireccionales del profesor hacia los alumnos (ob.cit: 85).

La *actualización* y particularmente la *formación* de los profesores desde la perspectiva de la UNLA, se contemplan como permanentes, visualizada la primera como la oferta de actividades sueltas, sin seriación y de corta duración como los cursos, talleres, conferencias y otras más. En cuanto a la *formación*, son diversas actividades académicas estructuradas y organizadas curricularmente dentro de un plan de estudios, como los diplomados, especialidades, etc. (Morán O., 1987: 58).

En lo que respecta a los estudiantes, se pretende mantener actualizada la información que sirve como medio para la promoción de aprendizajes y sobre los aspectos formativos, la *intención educativa* es que estén presentes durante el tránsito del escolar por la institución y que trasciendan a su desempeño profesional.

En la *cotidianidad*, se aprecia que la UNLA ofrece básicamente *actualización* a sus *profesores*, evidenciándose mínima participación de ellos en las actividades ofertadas. Respecto a la *actualización* que reciben los *estudiantes*, es básicamente por medio de la bibliografía que se maneja en el desarrollo de los cursos, ya que el contacto con la realidad es lejano debido al estilo de docencia que se practica en la institución, mismo que se menciona en párrafos anteriores. Por las mismas causas, la *formación* de los valores que están explícitos e implícitos en las intenciones educativas, se ven distantes de ser parte del contexto en el que se desarrolla la actividad educativa de la institución. A continuación, se presenta el cuadro (Nº 2) de contraste por categorías entre las *intenciones educativas y la realidad*.

**Cuadro Nº 2: Contraste por categorías entre las Intenciones Educativas y la Realidad**

CATEGORÍAS	INTENCIONES EDUCATIVAS	REALIDAD
DOCENCIA	Construcción, transmisión y apropiación del conocimiento.	Transmisión de conocimientos.
ENFOQUE EDUCATIVO	Constructivismo y corriente crítica.	Tradicional.
DOCENTE	Función polivalente	Educador: el que mantiene el orden en el aula.
ALUMNO	Sujeto individual que pertenece a un grupo, con disposiciones y actitudes.	Individuo con intelecto: pasivo, receptor y adaptable al medio; dependiente del profesor.
APRENDIZAJE	Resultado del protagonismo del grupo escolar.	Adquisición memorística y repetitiva del conocimiento observable y cuantificable.
ENSEÑANZA	Facilitar y promover procesos que conduzcan al aprendizaje.	Transmisión de conocimiento dogmático.
VÍNCULO DOCENTE ALUMNO	Construcción cotidiana.	Docente autoritario que regula y gobierna todo.
CONTENIDO	Problema o tema por aprehender; objeto de conocimiento.	Finalidad y objeto de enseñanza.
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Ayuda pedagógica; evidencia del cumplimiento de las intenciones educativas.	Medición del conocimiento adquirido.
AULA	Espacio para la interacción de participantes y producción de conocimientos.	Espacio cerrado donde se dan relaciones unidireccionales del profesor a los alumnos.

### **c) Principales problemas detectados**

A partir del análisis anterior y habiendo agrupado los aspectos relevantes y correspondientes al mismo género, se traducen en enunciados que representan los *principales problemas detectados*:

- A. *La desvinculación de las intenciones educativas y el desarrollo del trabajo académico de la UNLA.*
- B. *Práctica empírica del docente de la UNLA deficiente en elementos teórico - metodológicos e instrumentales.*
- C. *Bajo nivel de participación de los profesores de la UNLA para actualizarse en asuntos de docencia.*

### **d) Criterios teórico-metodológicos para la selección del problema**

Con la finalidad de destacar cuál de los principales problemas es el que presenta mayores posibilidades de ser abordado como objeto de investigación, estos se confrontaron con los criterios de *relevancia, significación, pertinencia, factibilidad, viabilidad, impacto social e interés personal* (Díaz V.: 1997).

Significado de cada *criterio*:

- ❖ **Relevancia (R)** - Es la importancia que advierte de entrada el investigador en el problema que pretende abordar, es decir, la importancia a priori.

- ❖ **Significación (S)** - Es ubicado en el plano axiológico y se refiere al valor que el investigador está reconociendo en el trabajo por llevarse a cabo, es decir, la significación del problema
- ❖ **Pertinencia (P)** - Está asociada o relacionada con situaciones diversas que muestran su pertinencia al momento histórico, al campo profesional, al perfil, funciones e intereses del investigador. Es decir, si es lo conveniente, lo indicado y lo adecuado.
- ❖ **Factibilidad (F)** - Se refiere a la probabilidad de llevarlo hasta las últimas consecuencias, probabilidad de que el trabajo se operacionalice, evalúe y difunda.
- ❖ **Viabilidad (V)** - Tiene que ver con el reconocimiento de los apoyos que se requieren.
- ❖ **Impacto Social (IS)** - Es la trascendencia del trabajo del investigador en espacio y tiempo.
- ❖ **Interés Personal (IP)** - Tiene que ver con las tendencias e inclinaciones del investigador.

**Gráfica N° 1: Confrontación de los principales problemas con los criterios.**

<b>Criterio</b> <b>Problema</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>P</b>	<b>F</b>	<b>V</b>	<b>IS</b>	<b>IP</b>	<b>Total</b>	<b>Lugar</b>
<b>A</b>	4	4	4	3	3	4	4	26	2°
<b>B</b>	5	5	4	4	4	4	5	35	1°
<b>C</b>	4	3	4	3	3	3	3	23	3°

Escala para la interpretación de los valores asignados a los criterios:

1 = Nada    2 = Poco    3 = Considerable    4 = Bastante    5 = Totalmente

Para equilibrar el resultado de la valoración de los principales problemas con relación a los criterios confrontados, se solicitó la intervención de dos asesores especialistas en el campo pedagógico. De los resultados obtenidos, se obtuvo la moda que es la que aparece en el cuadro de registro respectivo.

De acuerdo al cuadro anterior, *el problema principal* que obtuvo mayor puntaje en los criterios es el *nº 2* que se convierte en *el objeto de investigación* que dirigirá los propósitos de este trabajo y se denomina:

- ***Práctica empírica del docente de la UNLA deficiente en elementos teórico – metodológicos e instrumentales.***

Es pertinente destacar, que el hecho de haber resultado un problema como el foco de atención para fines de llevar a cabo la inteligibilidad del objeto de investigación, no descarta a los otros con sus relaciones, debido a que en su conjunto conforman la realidad, por lo que pasan a ser aspectos de su contexto.

## ***D. CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN***

### ***a. Interrelación del objeto de investigación con los elementos afines***

El objeto de investigación se interrelaciona con el papel del docente, el alumno, el aula, los métodos de trabajo (las técnicas, las estrategias y recursos didácticos), la formación y actualización pedagógicas, el proceso enseñanza/aprendizaje, la evaluación (la ayuda pedagógica), los instrumentos, el enfoque educativo, la práctica, la praxis, la docencia, la realidad, estilos de enseñanza, experiencias pedagógicas, el grupo, estilos de docencia, el sujeto docente, motivación, conocimiento, organización curricular, el

programa de estudio (los contenidos), la planeación didáctica, la práctica social, la práctica estudiantil, los propósitos y los fines, el empirismo y otros más.

➤ ***Implicaciones del objeto de investigación con las diversas perspectivas que constituyen a la práctica docente.***

El *objeto de investigación* además de interrelacionarse con los *elementos afines* mencionados, interactúa con las diversas perspectivas y posturas filosóficas que implican la diversidad de facetas que esta *práctica docente* conlleva, así tenemos la *epistemológica*, la *ontológica*, la *pedagógica*, la *sociológica* y la *psicológica* principalmente.

Respecto a la perspectiva *epistemológica*, desde las *intenciones educativas* de la UNLA, se aprecia el pensamiento de la doctrina crítica, esto es, se expresa la construcción de un conocimiento razonado, lógico y adecuadamente organizado en sus elementos. Pero también un conocimiento que haya sido entendido desde y con la práctica, de tal manera que en una dirección bilateral y recíproca, se recorra en ambos sentidos, descifrando y descubriendo al objeto de conocimiento (Hessen, 1973: 34). En cuanto a la práctica docente cotidiana, evidencia en unos la prevalencia del empirismo, al partir de la concepción de que es el objeto de conocimiento lo que da entrada a la elaboración del conocimiento. Pero también, se observa la presencia del racionalismo en otros, cuyo punto de partida es el razonamiento lógico y puntual para llegar al objeto y entonces se produzca el conocimiento (ob.cit: 55, 61).

Entrando desde la perspectiva de la *sociología*, la UNLA en su intencionalidad institucional, deja ver la influencia de la teoría de la nueva sociología, en virtud de

entender la escuela como un espacio de socialización, mediante el cual el individuo irá afirmando su identidad cultural, pero también se percibe lo referente a las teorías de la reproducción y de la correspondencia, al garantizar a través de esta estructura social denominada Universidad, el que se afirme la ideología dominante y se garantice la reproducción de ésta en la estructura de clases. En su desarrollo, reproduce la división social capitalista del trabajo mediante la correspondencia entre las relaciones sociales internas que en ella se desarrollan y las del lugar de trabajo en el que se desempeñarán los egresados de ésta (Bernstein, Bordieu y Passeron, en Gómez V., 1991: 287, 263).

Tornando ahora hacia el desempeño del docente, está presente el funcionalismo y el estructural funcionalismo, así como las teorías economicistas. Las primeras se evidencian al entender que el objeto de la educación es construir el ser, es decir, al estudiante, por medio de la inculcación de ideas, sentimientos y hábitos, para que llegue a ser un ser social educado a fin de que logre acomodarse en algún estrato de la sociedad y que funcione en el lugar que le corresponde. La Universidad, como estructura de esa sociedad y por ende el aula, confiere el estatus que es importante para colocarse en algún lugar de esa estructura (Durkheim y Parsons en, ob.cit.: 123-172).

Entrando ahora por la vía de la *psicología*, la UNLA se perfila por el constructivismo organicista, por considerar que el sujeto es un organismo vivo y cambiante y posee una organización cognoscitiva interna propia con la cual interpreta la realidad, también participan con la orientación de algunos de los aspectos de las teorías de la reestructuración. Ello, está implícito en la posición del sujeto ante el objeto de conocimiento, esto es, las teorías y la realidad, de tal modo, que en un interjuego donde los preconceptos son el punto de partida, han de ser confrontados con la teoría y con la realidad, para obtener con ello conceptos contruidos a partir de referentes diversos

(ob.cit.: 223). En las intenciones educativas de la UNLA, también están presentes en menor grado, la participación del conductismo y particularmente de la tecnocracia, al expresar ciertos rasgos de eficientismo tendientes a la adquisición de conductas manifestables en habilidades y destrezas para el uso y manejo de la tecnología y otras sentencias imprecisas, que denotan contradicción con el enfoque constructivista.

Referente a la práctica docente cotidiana, el asociacionismo clásico y el conductismo son los que están presentes. El primero, en la concepción respecto a que el ser humano impacta sus conocimientos en su pensamiento, por medio de la repetición. El segundo, por el estímulo y la respuesta, donde el ambiente es el que influye en el sujeto. (ibídem: 27).

*Pedagógicamente*, se observa que la UNLA, de sus propósitos institucionales, deriva una didáctica dinámica y activa que permita la promoción de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso, favoreciendo a que el estudiante “*aprenda a aprender*”, sin embargo, la realidad de lo que acontece en el desarrollo del currículum, evidencia el tradicionalismo en la docencia, donde el profesor acude a la exposición magistral, al pizarrón y el dictado como medios para transmitir un conocimiento acabado.

A partir de lo anterior, se dejan entrever las características del docente que están subyacentes o presentes en cada línea, la de las intenciones educativas por un lado y la práctica docente cotidiana por el otro, así, el docente desde la perspectiva *ontológica* ofrece la visión que se describe a continuación.

Desde la postura institucional, *la práctica docente que se visualiza*, es un ser coordinador y facilitador de aprendizajes que estimulen la memoria comprensiva del estudiante. Un

sujeto que se integre al grupo y sea para y por el grupo. Que favorezca al trabajo grupal sin perder de vista la producción individual de los estudiantes, en suma un ser dispuesto a dar y darse, pero también con la apertura de recibir y colaborar en la construcción colectiva de conocimiento.

La práctica docente que acusa la cotidianidad, muestra un ser autoritario, cuya principal función es enseñar sin preocuparle si el estudiante aprende. Fomenta la dependencia del alumno y lo condiciona a su manera de entender los contenidos de su materia, desde su perspectiva y su lógica. En suma, un ser cuya presencia refleja la distancia entre él y el alumno, delimitando marcadamente los linderos de su posición dominante.

A continuación se muestra de manera sintetizada en un cuadro (N° 3), el contraste de las perspectivas entre las intenciones educativas y la cotidianidad.

**Cuadro Nº 3: Contraste por Perspectivas entre las Intenciones Educativas y la Cotidianidad.**

PERSPECTIVA	INTENCIONES EDUCATIVAS	COTIDIANIDAD
EPISTEMOLÓGICA	<p>Pensamiento de la doctrina crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Construcción de conocimiento razonado, lógico y organizado en sus elementos.</li> <li>* Conocimiento desde y con la práctica de manera dialéctica.</li> </ul>	<p>Empirismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El objeto de conocimiento predomina sobre el sujeto; tabla rasa.</li> <li>* El objeto de conocimiento da entrada a la elaboración de conocimiento.</li> </ul>
SOCIOLÓGICA	<p>Teoría de la nueva sociología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* La escuela como espacio de socialización donde el individuo afirma su identidad y cultura.</li> </ul> <p>Teorías de la reproducción y la correspondencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Afirmación de la ideología dominante a través de la Universidad como estructura social, al garantizar la reproducción de la ideología en la estructura de clases.</li> </ul>	<p>Funcionalismo y estructural funcionalismo y teorías economicistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Reproduce la división social capitalista = jerarquías y verticalismo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entre trabajadores.</li> <li>✓ Profesor y alumnos.</li> </ul> </li> <li>* Objeto de la educación: construir el ser por medio de la inculcación de ideas, sentimientos y hábitos = ser social educado para funcionar en un estrato de la sociedad.</li> </ul>
PSICOLÓGICA	<p>Constructivismo organicista y algunas teorías de la reestructuración:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El sujeto devela la realidad; los preconceptos son puntos de partida; conceptos construidos y reconstruidos.</li> </ul> <p>Un poco del conductismo en la concepción de la tecnología.</p>	<p>Asociacionismo clásico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* El sujeto impacta sus conocimientos en su pensamiento por medio de la repetición.</li> </ul> <p>Conductismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Estímulo – respuesta.</li> <li>* El ambiente influye en el sujeto.</li> </ul>
PEDAGÓGICA	<p>Didáctica dinámica y activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza – aprendizaje como proceso.</li> <li>• El estudiante aprende a aprender.</li> </ul> <p>Constructivismo y algo de didáctica crítica.</p>	<p>Tradicionalismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición magistral.</li> <li>• Pizarrón y dictado como técnicas preponderantes.</li> <li>• Transmisión de conocimientos acabados.</li> </ul>
ONTOLÓGICA	<p>Docente: Ser coordinador y facilitador del aprendizaje; estimula la memoria comprensiva del estudiante; se integra al grupo para y con éste; favorece el trabajo grupal y la producción individual del estudiante. Ser dispuesto a dar y darse. Abierto a recibir y colaborar en la construcción colectiva de conocimientos.</p>	<p>Docente: Ser autoritario, preocupado por enseñar más que por lo que el alumno aprende. Fomenta la dependencia del alumno y lo condiciona a entender los contenidos de su materia desde su perspectiva y lógica. Posición dominante.</p>

## **b. Contextualización del objeto de investigación**

En este espacio se enuncian algunas situaciones que prevalecen en torno a la UNLA, que a su vez inciden con el *objeto de investigación*. Estas, se han organizado en tres apartados que son: *El geográfico - histórico, el socio - cultural y el psicopedagógico*.

### ***Geográfico – histórico***

- La UNLA, se encuentra ubicada en Morelia, Michoacán, en la zona denominada Los Manantiales, al noreste de la ciudad.
- Su campus tiene una dimensión de 25 hectáreas arboladas y hasta el momento ha completado la segunda etapa de su construcción total.
- La superficie de lo que constituye el campus está dividida en dos sectores; en uno de estos se localizan las instalaciones académicas y en el otro las deportivas y recreativas. A la fecha cuenta con los servicios necesarios para su funcionamiento.
- La UNLA inicia sus actividades en esta ciudad el tres de septiembre de 1991, como una escuela de Educación Superior alternativa a la que oferta el Gobierno del Estado, dando la oportunidad de brindar a la sociedad nuevas opciones educativas.
- En su momento de inicio tenía una población potencial de 445,997 casos de jóvenes fuera de instituciones de educación superior en el Estado.
- Las metas educativas de la UNLA se orientaron desde su inicio a favorecer a la consolidación de un sistema de educación superior, capaz de contribuir al avance económico, social, cultural, científico y tecnológico de la región, a través de la superación académica, del uso más eficiente de los recursos y de la vinculación de sus programas con los problemas regionales y nacionales.

- Su misión fundamental se enfoca a formar nuevas generaciones en la búsqueda, discusión y producción del conocimiento en el apego a una sana y responsable orientación valoral; la exigencia de alcanzar los mejores niveles de calidad en su formación científica y habilidades tecnológicas; la decisión de lograr la eficiencia profesional y la capacidad de ajustar sus conocimientos a situaciones cambiantes y problemas inéditos; el desarrollo de criterios propios, que les permitan articular las diferentes fases y etapas de su haber personal, social y universitario.

### ***Socio – cultural***

- La UNLA pertenece al sistema de educación particular, ámbito de sector privado al que solamente acceden los que tienen una posición económica elevada o la posibilidad de adquirir una beca.
- Sirve básicamente al interés de los grupos en el poder que la controlan, que de hecho es en primera instancia el patronato.
- Tiene valores y objetivos condensados en el lema: *“Al bienestar por la cultura”* y la frase *“Formamos profesionistas para el éxito”*, mismas que promueven en su propaganda.
- Su ámbito rebasa los límites del país, considerando que tiene relación con universidades nacionales y extranjeras, lo que favorece el intercambio académico, cultural y social.
- La institución favorece su entorno educativo por medio de convenios con organismos de educación superior, bibliotecas e instituciones gubernamentales.
- Con relación a la estructura social interna, se aprecia la reproducción de la estratificación que existe en la sociedad en general, en la que prevalecen las jerarquías.

- Se promueve la meritocracia en todos los niveles.
- Respecto a los profesores, si bien son profesionales egresados de otras universidades, denotan en su presencia que provienen de un nivel social medio bajo, medio medio y la minoría del medio alto. En cuanto a los alumnos se evidencia en la mayoría que provienen de familias con solvencia económica.
- Con relación a los egresados, muchos de ellos ingresan a la empresa de la familia o bien son captados por la empresa privada donde las relaciones sociales del propio nivel les favorecen para ello.
- De hecho la escolaridad es un bien social que les provee de estatus dentro de la estructura social donde se desenvuelven.
- La imagen que pretende proyectar al exterior es la de una escuela superior diferente donde además de adquirir conocimientos, logren entender que la cultura en sí contribuye al bienestar social.

### ***Psicopedagógico***

- En el desarrollo de la práctica docente se observa que predomina la improvisación, la rutina, el autoritarismo, la disciplina como la observancia del orden, la promoción del aprendizaje por acumulación de contenidos, así como la exposición, el pizarrón y el dictado como técnicas de enseñanza privilegiadas. La evaluación es entendida básicamente como medición de contenidos aprendidos. El profesor es el que sabe la cantidad y la selección de la información que ha de verter al alumno.
- El alumno es receptor de información, pasivo y ejercitado en tareas que demandan básicamente la reproducción de información recopilada de autores predeterminados o la que determina el profesor. Es ejercitado en la ejecución de exámenes por reactivos y la entrega de tareas rutinarias.

- La educación que generalmente se promueve es individualista orientada hacia la competición profesional.
- Los planes de estudio son diseñados por la institución, determinando el enfoque que le interesa promover como empresa privada, donde el profesor es solamente aplicador de ellos y los alumnos receptores pasivos.
- Los profesores planean escasamente su materia o improvisan, simplemente siguen el listado de temas que semestre a semestre desarrollan, o bien se concretan a aplicar cabalmente el programa que les facilita la institución.
- Los profesores no tienen formación docente, por lo que se aprecian las carencias didácticas. Son profesionales de su área con escaso o nulo conocimiento del proceso pedagógico.
- El ambiente pedagógico es rutinario para alumnos y maestros. La motivación es la calificación para unos y la consecución de los objetivos del curso para los otros.
- Se aprecia la escasa presencia de los profesores en los eventos diversos que oferta la UNLA para ofrecerles elementos pedagógicos, a fin de actualizar sus estrategias didácticas en favor de las intenciones de la institución. Por ende, bajo interés de los profesores sobre aspectos de docencia, a pesar de ser ésta su función académica principal.

### ***E. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN***

En esta sección se establecieron los *límites del objeto de investigación*, por medio de un *recorte de la realidad*, entendida como la “...actividad lógica que se lleva a cabo para acotarlo y delimitarlo”, sin que ello signifique su aislamiento o descontextualización (Hidalgo, 1992: 202).

Considerando la estructura conceptual y la problemática principal tamizada a través de los criterios aplicados, el objeto de investigación se enfoca hacia *la práctica docente de los profesores de la UNLA*, considerando que ésta es el centro sobre la cual están girando los valores y fines de la UNLA y que son cumplidos parcialmente en lo educativo debido a la *didáctica empírica* que desarrollan los profesores, cuya tendencia se dirige a la preservación de la docencia predominante de corte tradicionalista y no a la innovadora y dinámica que subyace en los valores y fines de las pretensiones de la institución.

El objeto de investigación pretende acercarse a la realidad que acontece en torno a la práctica docente cotidiana, con el propósito de rescatar la situación que prevalece en ésta. Para ello, se tomará como recorte temporal el semestre de otoño, que de acuerdo al calendario de la UNLA inicia en agosto y termina en diciembre de 1999 y como recorte del ámbito institucional se tomará el aula, por ser el espacio donde se concreta preferentemente la práctica docente.

Respecto a la construcción del conocimiento en derredor de la práctica docente, ésta se vincula con los conceptos en torno a la enseñanza y al aprendizaje (y sus componentes) que prevalecen entre alumnos, profesores y autoridades; las estrategias didácticas que desarrollan los profesores; la comunicación y el vínculo entre profesor y alumno; la forma como se elabora el conocimiento; en cuanto al profesor, lo referido a su actualización y formación en asuntos de docencia y su relación con la institución educativa para la cual labora, y los que le son inherentes.

En cuanto al recorte referido al punto focal de la *práctica docente*, es el proceso didáctico, por ser en éste donde se conjugan y a la vez se evidencian las contradicciones respecto a la distancia que se observa entre los fines y propósitos de la institución y la realidad que

se observa en los estudiantes de ésta.

En esta primera sección se dejó establecido el objeto de investigación y su delimitación, desde la perspectiva de la investigadora y a partir de sus referentes.

En la siguiente, se desarrolla lo inherente a la etapa de diagnóstico, con la intención de acercarse a la porción de la realidad que se pretende conocer, esclareciendo lo que en ésta sucede en la cotidianidad de la práctica docente en el aula.

# **DIAGNÓSTICO**

Tomando como base que el Objeto de investigación de este trabajo se refiere a *La Práctica Empírica del Docente Deficiente en Elementos Teórico - Metodológicos e Instrumentales*, en esta fase se ha establecido el planteamiento general respecto al *Diagnóstico* que se habría de llevar a cabo con la finalidad de conocer las condiciones actuales de la docencia que se desarrolla en la UNLA, así como las necesidades de formación de los profesores en asuntos de docencia tendientes al logro de las intenciones educativas de la institución. Para ello, esta sección contiene primeramente *el concepto de diagnóstico* que dirigiría el trabajo, *las categorías* que se utilizarían para organizar los instrumentos y analizar la información resultante, *las hipótesis* de trabajo, los *objetivos* y *las metas* por alcanzar, *la perspectiva teórica* a partir de la cual se analizaría la práctica docente cotidiana que se desarrolla en la UNLA y sus implicaciones, *las categorías de análisis* y los *instrumentos* para recopilar la información que se requieren para ello.

## **A. ORIENTACIÓN DEL TRABAJO**

### ***Concepto de Diagnóstico***

Para las intenciones de este trabajo, el *diagnóstico* se entendió como el acercamiento al conocimiento de una porción de *la realidad*, concebida esta última como *totalidad en constante cambio*. Así entonces, el hecho de llegar hasta esa porción no implica aislarla, sino entenderla dentro del contexto que le rodea.

Considerando que el *diagnóstico* es una posibilidad para promover procesos de aprendizaje y de rescatar los saberes existentes entre la población involucrada, se adoptó

la postura *participativa*, es decir, favorecer a que los integrantes de la comunidad educativa de la UNLA intervinieran en el diagnóstico con diferentes grados de funciones y responsabilidades durante los distintos momentos de su realización.

En esta modalidad se consideró importante la opinión, la reflexión y las propuestas de solución que tienen los diversos integrantes del colectivo académico y escolar, ya que toma en cuenta que:

*"...Nadie es totalmente ignorante, siempre hay conocimientos y experiencias útiles para enfrentar y resolver situaciones" (Prieto 1992: 99).*

Así entonces, el *diagnóstico participativo* constituyó una actividad democrática (Astorga, 1992:87), al poner conocimientos al alcance de todos y al pedir a los involucrados que ofrecieran su apoyo y su experiencia (Prieto, 1992: 99).

El *diagnóstico participativo*, se entendió también, como un *proceso educativo* que facilita y favorece al aprendizaje colectivo, acerca del asunto o problema por conocerse de esa porción de la realidad que los envuelve.

Para el desarrollo de éste, se optó por un *equipo promotor* integrado por el Director Académico y sus directores de las licenciaturas y el Centro de Apoyo Psicopedagógico, coordinado por la elaboradora de este trabajo, habiendo considerado características tales como las posibilidades de tiempo y disposición, que estuvieran insertos en el ámbito académico, que tuvieran conocimientos teóricos para orientar la reflexión sobre problemas y que en lo general manejaran la metodología de la investigación (Astorga 1992: 89).

La pretensión medular del Diagnóstico fue contrastar la docencia cotidiana con la que prevalece en las intenciones educativas de la institución, para ello, se establecieron algunas hipótesis de trabajo que favorecieran a la orientación de las acciones que se tuvieran que llevar a cabo.

### ***Hipótesis de Trabajo***

Con la finalidad de orientar las actividades en dirección de la consecución del diagnóstico, se elaboraron algunas *hipótesis de trabajo* como consecuencia de la problemática planteada en la primera sección de este documento. Las *hipótesis* están concebidas desde la perspectiva *constructivista*, es decir, "*como caminos probables o posibilidades por donde se realiza la búsqueda*" (Hidalgo, 1992:27), en el entendido de que la noción de camino probable lleva implícito un punto de partida, cierto recorrido, pero también un punto donde llegar o cierto resultado que se espera, es decir, incluye la aparición de explicaciones anticipadas o previas, no para disprobar o comprobar, sino como señalamientos que guían, Hidalgo G. lo refiere como:

*"...un momento del proceso constructivo de explicaciones y no como un supuesto a ser verificado como falso o verdadero."  
(ídem).*

Así entonces a continuación se enuncian las *hipótesis* que encauzaron este trabajo:

- La mayoría de los profesores de la UNLA son empíricos que carecen de elementos teórico - metodológicos e instrumentales para el desarrollo de su función docente en el aula, en detrimento del logro de las intenciones educativas de la institución.

- Existe divergencia entre el desempeño docente en el aula y las intenciones educativas de la UNLA.
- Muy pocos profesores interpretan en esencia las intenciones educativas de la UNLA y lo reflejan en su docencia.
- Las funciones que realizan los profesores en la realidad cotidiana del aula cumplen mínimamente las intenciones educativas.
- Existe una mínima participación de los docentes en las actividades de formación en asuntos de docencia, lo que favorece a que el profesor mantenga su práctica empírica, situación que obstaculiza el logro de las intenciones educativas institucionales.

Las hipótesis referidas, son las que motivaron a la investigadora a llevar a cabo este trabajo, ya que parecían indicar la necesidad de la creación de algún proyecto específico que favoreciera a que el profesor se formara bajo un esquema estructurado a propósito, para conseguir la congruencia con las intenciones educativas de la UNLA, por lo que el *diagnóstico* habría de servir para:

- ✓ Detectar los conocimientos teórico - metodológicos e instrumentales que tiene el profesor para llevar a cabo su función docente.
- ✓ Conocer hasta qué punto el docente a través de su práctica logra las intenciones educativas de la Universidad.

- ✓ Saber cómo interpreta el profesor las intenciones educativas de la UNLA.
- ✓ Conocer cuáles son las necesidades de actualización y formación del profesor en asuntos de docencia a fin de que logren acercarse a las intenciones educativas que se conocen.
- ✓ Detectar cuál es el tipo de estructura y organización que requieren las actividades de actualización y formación docente para que el profesor tienda al logro de las intenciones educativas de referencia.

De lo anterior surgen los siguientes propósitos por alcanzar con el resultado de la aplicación del diagnóstico.

### ***Propósitos***

- ✓ Considerando que el profesor realiza una práctica docente determinada en la cotidianidad, el acercamiento a los conocimientos teórico - metodológicos e instrumentales que están implícitos en ésta, permitirán rescatar el enfoque pedagógico subyacente.
- ✓ Tomando en cuenta que en las intenciones educativas de la UNLA está planteada cierta práctica docente y que en la cotidianidad ésta se desarrolla de determinada manera, es posible que existan entre éstas divergencias y convergencias que pueden ser motivo de reflexión.
- ✓ En el entendido de que el profesor en su desempeño docente se enfrenta a situaciones diversas ante el proceso de enseñanza/aprendizaje, es pertinente saber

cuáles son sus necesidades e intereses didácticos para fines de actualización y formación pedagógicas.

- ✓ A partir de considerar que las intenciones educativas de la UNLA están implícitas y explícitas a través de las actividades que desarrolla, así como en la información verbal y escrita circulante; es relevante recuperar lo que el profesor sabe sobre éstas, cómo las interpreta y cómo las hace evidentes dentro del aula.

Con lo anterior, llegar a obtener la información necesaria y pertinente para lograr establecer la relación que existe entre las intenciones educativas, la docencia y la actualización y/o formación en términos cualitativos. Esta última, considerando las frecuencias detectadas respecto a las categorías de análisis predeterminadas en la sección respectiva.

## ***B. PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS INTENCIONES***

### ***EDUCATIVAS DE LA UNLA.***

A partir de las intenciones educativas de la Universidad y tomando en cuenta su orientación y valores que promueven, se pretende favorecer la ruptura de inercias tradicionalistas, a través de una postura educativa viable que permita generar el cambio en una dirección *constructivista del proceso enseñanza/aprendizaje*. En virtud de que este enfoque trata de aspectos relacionados con la manera como *aprende el escolar, la estructuración del objeto de estudio y la construcción del conocimiento desde un enfoque social*, la siguiente sección presenta en su desarrollo, los aportes teóricos que sustentan al constructivismo y la concepción constructivista del aprendizaje escolar en la que

aborda las perspectivas *psicopedagógica, epistemológica y sociológica*, considerando que éstas, están estrechamente vinculadas entre sí.

### ***C. EL CONSTRUCTIVISMO***

#### **Aportes teóricos que lo sustentan**

El constructivismo, es un término con diversas significaciones, sin embargo, para el fin que pretende este trabajo, se entiende como una propuesta que sostiene *que los productos intelectuales son resultado de procesos constructivos* (Hidalgo, 1992:194). Aunado a esto, se dice que no es una teoría, sino un marco explicativo, en el que quedan integrados diversas aportaciones teóricas que tienen en común principios constructivistas (Solé y Coll, 1998). De hecho, no solamente se nutre de otras teorías, sino incluso de otras disciplinas.

Desde la perspectiva de Coll, las fuentes teóricas que dan cuerpo al constructivismo son: *la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget, las teorías del procesamiento humano de la información, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotski* (Coll, 1991:36).

#### **La teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget.**

Con relación a la *teoría genética de Piaget*, sus aportaciones son: la teoría de los esquemas, la actividad mental constructiva al actuar sobre la realidad y la tendencia al equilibrio de los esquemas y estructura en los intercambios entre personas y ambiente.

De hecho, este autor define a la inteligencia como un proceso de *adaptación* y *organización*. A la *adaptación*, se le considera como una equilibración (equilibrio) en la interacción del organismo con el ambiente. La *organización*, es el lado estructural de la inteligencia donde queda incluida la coordinación y la integración de los esquemas, definidos estos últimos, como unidades psicológicas, repetibles, de la acción inteligente, es decir, son tipos de "*programas o estrategias*" que el sujeto tiene a su disposición cuando entra en contacto con su ambiente interactuando. Ahora bien, la adaptación presenta el proceso de *asimilación* y el de *acomodación*. La *asimilación* incorpora del medio las pautas de conducta presentes, en cuanto la *acomodación* es el cambio que se genera en las estructuras intelectuales o esquemas, requeridas para que el sujeto se logre adaptar a las demandas que le impone el ambiente externo que le rodea. La equilibración es la resultante de la nivelación entre los procesos de asimilación y acomodación. La desequilibración sucede, cuando la asimilación no se logra, pero la acomodación se produce como resultado del desequilibrio dando lugar a nuevos esquemas (Sullivan, 1983:76).

### **Teorías del procesamiento humano de la información**

Las teorías que corresponden a este grupo, son modelos de aprendizaje basados en la perspectiva del procesamiento de la información y la asimilación del comportamiento, de hecho, éstas están siendo la conciliación entre neoconductistas, neopiagetianos y otras corrientes cognitivas.

Estas teorías, aportan la noción de esquema de conocimiento y la naturaleza simbólica y representacional de la mente humana, también, proporciona una explicación del

aprendizaje y la organización del conocimiento en la memoria. De éstas, se derivan el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Para el modelo del procesamiento de información, el hombre es considerado como un procesador de información, su actividad básica es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella, con esto, da a entender que todo individuo es activo procesador de su experiencia, donde es recibida la información, transformada, acumulada, recuperada y utilizada. Lo anterior hace suponer que el organismo responde a la propia y mediada representación subjetiva que tiene del mundo real, lo que conduce a pensar en una perspectiva cognitiva, por implicar la preponderancia de los procesos internos mediando entre el estímulo y la respuesta. Así entonces, los componentes internos de los procesos de aprendizaje, se conforman en un sistema cognitivo organizado, esto es:

*“...tanto las características de las instancias estructuradas como los mecanismos de los procesos de control se generan y transforman en virtud de su propio funcionamiento al procesar la información en los intercambios con el medio” (UPN,1995:27).*

### **Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel.**

Ausubel se ocupa básicamente del aprendizaje escolar, en cuanto a que éste alude a lo que denomina cuerpos organizados de material significativo que incluyen conceptos, principios y teorías. En su trabajo se centra en el *aprendizaje significativo* sea por recepción o por descubrimiento, en oposición al mecánico y repetitivo. Del *aprendizaje significativo* dice que es un *proceso de construcción personal*, considerando que la estructura cognoscitiva de cada sujeto es única, así como los significados nuevos que adquiere, también son únicos en sí mismos (Ausubel,1995:46).

El punto relevante del aprendizaje significativo, está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo, para ello es condición requerida que el material de aprendizaje esté relacionado de manera no arbitraria, es decir, que no sea azaroso, sino admisible, además de esencial e importante. Las condiciones para que esto se realice, son la *significatividad psicológica y lógica*: la *primera*, tiene que ver con el conocimiento previo que tiene el sujeto para que puedan ser comprensibles los contenidos desde la estructura cognitiva que posee. La *segunda*, es la coherencia en la estructura interna del material u objeto de aprendizaje, implica claridad, relevancia y forma de presentación del mismo.

Son dos las condiciones para la producción de aprendizajes significativos, la *potencialidad significativa del material* (o lógica) y la *disposición positiva del sujeto* respecto al aprendizaje, que es componente volitivo que tiene que ver con la emoción y la actitud. En esta situación, el sujeto ha de encontrar razones personales y profundas para aprender significativamente, esto conlleva a interesar activamente a los involucrados sobre los contenidos del currículum.

El aprendizaje significativo implica: 1) un *procesamiento activo del sujeto*, al seleccionar de lo que sabe lo que más se acerca o relaciona con lo que va a aprender, determina el tipo de relación entre ideas nuevas y viejas, las reformula estableciendo una asimilación de la información resultante, así como la generación de otras relaciones con lo que produce la reestructuración de esta última. 2) La *funcionalidad*, que tiene que ver con la posibilidad de transferir los conocimientos adquiridos en la solución de problemas dados en diferentes contextos, o bien, la construcción de nuevos aprendizajes a partir de los adquiridos. 3) *Memorización comprensiva*, en la que queda integrada la nueva

información en redes de significados complejos y diversificados, formando parte de la estructura cognoscitiva del individuo (Ausubel, 1995:46-51).

### **La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotski.**

Vygotski sostiene que: *"...el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño..."* (Vygotski, 1988: 131), este punto de partida es importante para la descripción de lo que denomina *zona de desarrollo próximo*. Como rasgo preponderante de su hipótesis dice:

*"...es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje" (ob.cit:139) y "...la noción de que aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente" (ibidem:140).*

Menciona que por el contrario, que el proceso evolutivo es el que remolca al proceso de aprendizaje y que esta secuencia es lo que se convierte en la *zona de desarrollo próximo*.

En función de lo anterior, delimita los dos niveles evolutivos a los que denomina *real* y *potencial*, que corresponden al nivel de desarrollo de las funciones de un individuo, resultante de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. *La parte que intermedia entre lo real y lo potencial es lo que se denomina zona de desarrollo próximo:*

*"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz." (ibidem:133).*

El nivel de desarrollo real, define las funciones que ya han madurado, dicho de otra manera, son los productos finales del desarrollo, es decir, cuando el individuo es capaz de realizar algo de modo independiente. La *zona de desarrollo próximo*, considera las funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de lograrlo, es decir, representa al desarrollo mental prospectivo. De esta manera, lo que en un momento es zona de desarrollo próximo, después será zona de desarrollo real y así sucesivamente.

La otra situación que resalta este autor, es el hecho de que el aprendizaje se da en interrelación con otros sujetos, de aquí que menciona que:

*"...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean" (ibídem:136).*

En virtud de lo anterior, la importancia de la participación de otros en la etapa de desarrollo próximo, en lo que se refiere al ámbito escolar, destaca la relevancia de la educación intencionada para favorecer al sujeto en el *tránsito de la zona o desarrollo real al potencial*, sin perder de vista la individualidad del sujeto dentro de los procesos grupales.

Adicionalmente a los autores citados, se menciona lo que Pozo denomina *constructivismo organicista* y lo que Hidalgo presenta como *natural*, por ubicar al sujeto en una posición activa y desde sí mismo. El *organicista*, asume que el sujeto posee su propia organización cognitiva interna, desde la cual interpreta la realidad, *"...proyectando sobre ella los significados que va construyendo."* (Pozo,1994:57). El sujeto es un ser vivo y activo, es decir, que está en continuo cambio, entre estos están incluidos los conocimientos y las destrezas,

*"...el organicismo, es una cualidad intrínseca de los seres vivos, ya que la considera una función natural" (ob.cit.:58), "El aprendizaje significativo es una cualidad que define a los organismos..." (ibídem:59).*

Por su lado Hidalgo considera *natural o naturalista* al constructivismo, *"...en cuanto alude a ciertos saberes prácticos que el sujeto ha construido en su situación cotidiana..."* (Hidalgo, 1996:29), esto depende de los niveles de circulación social de información, como lo es en el intercambio de comunicación, los avances tecnológicos y otros más. En sí, propone un sujeto cultural que implica sus haberes que le son propios de su cultura, esto, ha sido conformado a través de sus interrelaciones e interacciones socioculturales a lo largo de la vida.

### ***La concepción constructivista del aprendizaje escolar***

La *concepción constructivista del aprendizaje escolar*, se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es *promover los procesos de crecimiento personal del alumno dentro de la sociedad donde se desenvuelve*. Para que estos aprendizajes se produzcan satisfactoriamente, es necesario administrar una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades *"intencionadas, planificadas y sistemáticas"* que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, citado por Díaz B., 1993:24)

La *construcción del conocimiento escolar* puede ser abordada desde dos vertientes: los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos de influencia educativa que son susceptibles de promover, guiar y orientar el aprendizaje.

Dentro de los autores que tienden al constructivismo, algunos de ellos han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno, construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, favoreciendo y potenciando con ello su crecimiento personal y mencionan que son tres los aspectos claves que deben ser atendidos para impulsar el proceso instruccional: *El logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.* Es conveniente aclarar, que desde la postura constructivista, se rechaza la concepción del alumno pasivo, receptor y reproductor de los saberes culturales, Tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes. Así entonces, *la institución educativa ha de promover tanto el proceso de socialización como el de individualización, a fin de que los educandos puedan construir una identidad individual dentro de un contexto social y cultural determinado.*

Lo anteriormente mencionado, implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias; a esto se le denomina como *aprender a aprender* (ídem:24).

Dentro del *enfoque constructivista*, la idea central se sintetiza en el *enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados*, en éste se trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza.

La concepción constructivista, de acuerdo con Coll (ibídem: 25) se organiza alrededor de tres ideas básicas: .- 1) Él es quien construye o reconstruye los saberes de su grupo cultural, siendo un participante activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, así

también cuando lee y escucha las exposiciones de los otros; 2) *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto quiere decir que no es requerimiento del alumno el que en todo momento tenga que descubrir o inventar el conocimiento escolar ya que el conocimiento que se enseña en las escuelas es el resultado de un proceso de construcción social, por lo que alumnos y profesores encuentran parte de los contenidos curriculares ya elaborados y determinados. El alumno, más bien *reconstruye el conocimiento preexistente, pero la construcción la realiza en un plano personal, acercándose progresivamente a él comprendiendo lo que significa.* 3) Menciona la función del docente de *engazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado;* esto, implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue la actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente la actividad.

La *construcción del conocimiento escolar* en realidad es un proceso de elaboración, considerando que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe proveniente de diversas fuentes, con la que establece relaciones entre la información, sus ideas y sus conocimientos previos. Con esto, el aprender un contenido quiere decir que el alumno atribuye un significado, construye una representación a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora un modelo mental como marco explicativo de tal conocimiento.

La *construcción de significados nuevos* conlleva un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, se introducen nuevos elementos o se establecen nuevas relaciones entre éstos. Con ello, el alumno amplía o ajusta los

esquemas o los reestructura con cierta profundidad, como resultado de su participación en el proceso instruccional.

La idea de construcción de significados remite a la teoría del *aprendizaje significativo* donde David Ausubel (ibídem:26), deja sentir la influencia en ello. Este autor, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva. Considerando que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura, por lo que en este sentido su postura es constructivista e interaccionista, tomando en cuenta que los materiales y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

Continuando con Ausubel comenta Díaz B. F. (ídem:26), concibe al alumno como un procesador activo de la información, que el aprendizaje es sistémico y organizado y que es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Menciona que existen diferentes tipos de aprendizaje que pueden darse en el aula: El que se refiere al *modo* en que se adquiere el conocimiento que sería por *recepción* y por *descubrimiento*; y la relativa a la *forma* que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o cognitiva del aprendiz, ésta sería por *repetición* y *significativo*. La interacción de ambas dimensiones se traduce en lo que se denomina situaciones del aprendizaje escolar en un continuo de posibilidades donde se entretajan la acción del docente y los planteamientos institucionales que corresponden a la primera dimensión y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz que compete a la segunda dimensión.

A partir de lo expuesto con anterioridad, es posible sugerir al docente una serie de principios para la instrucción que se desprenden de la postura constructivista revisada:

- El aprendizaje se facilita cuando los conocimientos se le presentan al alumno convenientemente organizados y siguen una secuencia lógica – psicopedagógica apropiada.
- Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad.
- Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados.
- La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura organizativa, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
- El establecimiento de puentes cognoscitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognoscitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente.
- Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales integradores.

- El alumno en su proceso de aprendizaje, en virtud de ciertos mecanismos autorreguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio; una de las tareas principales de los docentes será estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

### **La función del docente en la intervención educativa**

Cabe hacer mención que al docente se le han atribuido diversos roles tales como: transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, recurso didáctico o investigador educativo, entre otros mas, sin embargo en este enfoque el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

La *función central del docente* consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de los educandos, a quienes les proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. Si se parte de la idea de que enseñar es ayudar a aprender y no solamente proporcionar información, entonces el docente requiere tener buen conocimiento de sus alumnos, considerar cuáles son sus conocimientos previos, lo que son capaces de aprender, sus ideas sobre determinado asunto, sus estrategias de aprendizaje, sus motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desaniman, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores ante el estudio y otros más.

Desde la perspectiva de J. Bruner (ibídem:32), propone un concepto que le denomina andamiaje, que facilita entender la función tutorial que debiera cumplir el profesor. Esta función del enseñante consiste en que en la medida en que el alumno tiene dificultades

para acceder al aprendizaje, más directivas deben ser las intervenciones del educador y viceversa. Sin embargo, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor no se refiere nada más al cambio en la cantidad de la ayuda sino en la calidad de ésta. Esto es, en ocasiones apoyará la atención del alumno y en otros la memoria, en otras la motivación o el aspecto afectivo, o bien la oferta de estrategias o procedimientos para manejar mejor la información, etc.

Es innegable, menciona Díaz B.F. (idem: 32) que el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, en realidad esto es posible solamente por medio de la experiencia interpersonal en que se involucre el alumno.

Ciertamente, el pasar las estrategias del docente al alumno es complejo y mediado por las influencias sociales, el período de desarrollo del alumno y los dominios de conocimiento involucrados. Es decir, aquí se activa la denominada transferencia de responsabilidades para una meta o un propósito, donde el docente lo va cediendo gradualmente al alumno hasta que logre dominio e independencia.

Lo que se denomina como *zona proximal del desarrollo*, es importante para ubicar el papel del docente y en ello la naturaleza interpersonal del aprendizaje; por medio de éste, es posible valorar el potencial del aprendizaje del alumno. Esto es, determinar el límite inferior de ejecución que logra el alumno trabajando sin ayuda e independientemente, así como el límite superior al cual puede acceder el alumno con la intervención del docente.

Por lo anterior se percibe que en la formación del docente, se requiere su habilitación en el manejo de diversas estrategias de aprendizaje, de motivación, de manejo de grupo,

su clase, de tal manera que pueda inducirlos a través de ejercicios, demostraciones, pistas, metáforas y otras, a la transferencia de responsabilidades, hasta que logren acceder al límite de ejecución superior pretendido.

Es conveniente aclarar, que no existe la vía única por la cual promover el aprendizaje, por lo que es requisito que el docente se involucre en un continuo proceso de reflexión respecto al contexto y particularidades de su clase y decida que es lo más conveniente en cada caso, tomando en cuenta aspectos diversos como:

- Las características, carencias y conocimientos previos del alumno.
- La tarea de aprendizaje por realizar.
- Los contenidos y materiales de estudio.
- Las intencionalidades, propósitos u objetivos pretendidos.
- La infraestructura y facilidades existentes
- El sentido de la actividad educativa y el valor real de ésta en la formación del alumno.

Como expresa Coll S. (ibídem:34), solamente es posible que el profesor gradúe la dificultad de las tareas y proporcione al alumno los apoyos necesarios para afrontarlos, siempre y cuando observe del alumno, sus reacciones, que indican constantemente a éste sus necesidades y su comprensión de la situación. Esto implica que la intervención educativa sea la gestión conjunta del docente y el alumno, en un proceso de participación dada, para que se produzca la enseñanza y el aprendizaje. De lo anterior se desprenden cinco principios que son:

1. Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (es decir, sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.

2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Se da un traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
4. Se manifiesta una intervención activa tanto de parte del docente como del alumno.
5. Aparecen tanto explícita como implícitamente las formas de interacción habituales entre adultos y menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que juega el profesor como tutor del proceso.

En lo que respecta a la *docencia*, es entendida por Pérez R. (1987: 15), como una de las tres funciones sustantivas de la Universidad, a través de la cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad, cuyos componentes básicos son el profesor, el alumno, el contenido y el vínculo pedagógico, considerando el contexto sociohistórico dinámico y cambiante; como proceso educativo, lo identifica como la expresión de una práctica social que se da en determinados y diferentes momentos y condiciones. Para este autor, *la docencia* conlleva la construcción, la transmisión y apropiación del conocimiento, cuya manifestación principal se establece en el proceso enseñanza/aprendizaje de un determinado campo de conocimiento.

Con relación al *docente*, Pérez R. (ídem:15), señala que además de que domine el campo disciplinario respectivo, requiere de una formación en el área educativa que le permita construir su marco teórico conceptual y el metodológico para organizar su materia que es el objeto de enseñanza; seleccionar y diseñar materiales didácticos, así como

desarrollar formas de enseñanza y evaluación, para con ello favorecer las condiciones a fin de que los alumnos reconstruyan el conocimiento. Así entonces, dice que la docencia debería convertirse en un proceso creativo, por el cual los individuos que enseñan y los que aprenden interactúen con el objeto de conocimiento en turno, considerando su lógica de construcción en una constante de análisis y reflexión.

Lo declarado anteriormente, conlleva a entender de manera diferente el enfoque educativo, que a diferencia del predominante, *el contenido* no es el fin, sino el medio para desarrollar todas las actitudes, habilidades y destrezas. El *aprendizaje*, no como recepción de información, sino como el actuar con la realidad, por ende la *enseñanza*, no como transmisión de saberes, sino como la promoción de cuestionamientos sobre la realidad, como la búsqueda y creación de condiciones que permitan el encuentro y la acción sobre ella. Esto implica pensar en una relación diferente de aquella que tradicionalmente se da entre el *profesor* y el *alumno*, la de un transmisor y un receptor, es pensar a estos como actores que conjuntamente se introduzcan en la realidad, donde uno la descubre y el otro la redescubre; el alumno aprovecha las condiciones para alcanzar el aprendizaje y el profesor construye para promoverlo. Así entonces, el *aula* ha de ser considerada como un espacio de búsqueda y experimentación tanto para profesores, como para los alumnos; para los primeros, en su tarea para la promoción del aprendizaje y para los segundos, en la tarea de conocer la realidad. En función de lo anterior, Pérez dice que *la docencia como práctica* es:

*“ ... la concreción de las determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario” (idem: 15).*

Considera que en virtud de que la docencia se inscribe en el fenómeno educativo y social global, no puede reducirse a la relación profesor – alumno en el aula, taller o laboratorio.

Dentro de esta línea alternativa de docencia, Gómez M. (1994:77) se refiere a la *docencia* como una función polivalente que demanda una preparación múltiple por parte de sus representantes, que tiene que ver tanto con la actuación de estos, como del conocimiento profundo del otro y del yo mismo, ello, es una función compleja que requiere de diversas habilidades, plantea la docencia como una práctica específica en la que se cumplen cuatro funciones: diagnóstico y prescripción del aprendizaje, uso y utilización de recursos de aprendizaje, aprendizaje en la comunidad y, posesión de habilidades para hacer converger interdisciplinariamente los saberes.

Lo del párrafo anterior, a su vez lo traduce en cinco factores que considera esenciales tanto por parte del *enseñante* como del *enseñado*, que son: el *factor socio – emocional* que busca la promoción del desarrollo emocional y social del escolar; el *factor cognitivo*, que se identifica con la promoción del desarrollo de los conocimientos de los alumnos; el *factor metódico – material*, que busca formar e impulsar actitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos; el *factor cooperación*, cuyo objeto es propiciar el trabajo grupal dentro y fuera del aula y; el *factor de desarrollo*, que tiene que ver con la maduración positiva del enseñante y el enseñado, como también del centro educativo (ob.cit.:81).

En función de lo anteriormente revisado, la *docencia* entonces se concibe como parte de la práctica educativa y se refiere al *conjunto de actividades, relaciones y procesos que se desarrollan entre docentes y alumnos y que se concretan en el aula, que como práctica social trasciende este espacio educativo*. De esta manera, la práctica docente implica

considerar distintas dimensiones de este quehacer, con el fin de realizarla en condiciones que favorezcan a la calidad y calidez del proceso enseñanza/aprendizaje.

Por todo lo ya mencionado, en lo que se refiere a la formación y a la docencia, la formación del docente, requiere de considerar la urgente necesidad de que en el ejercicio de ésta, en el nivel universitario, ha de ser entendida como esencial y atendida a través de la formación continua, considerando para ello tanto la oferta de programas formales que incluyan diplomados y otros estudios de posgrado, así como eventos de actualización de corta duración, a fin de que el docente encuentre en estos espacios las posibilidades de lograr entender y desarrollar su práctica docente en el nivel de calidad que demanda la formación de profesionales que produce un centro universitario para beneficio de la sociedad a la cual sirve (Zarzar Ch., 1987: 58).

En los párrafos anteriores, se revisó lo referente a la formación en docencia donde se dejó asentada la importancia de que *el profesor de educación superior se forme y actualice en estos asuntos*, a fin de que logre promover la enseñanza/aprendizaje, de tal manera que facilite a sus alumnos la apropiación del objeto de conocimiento.

### ***Las categorías***

Considerando que en la primera sección de este trabajo, se analizó la problemática prevaeciente en torno a la docencia cotidiana, que por medio de un proceso metodológico quedó establecido como objeto de investigación "*La práctica docente empírica deficiente en elementos teórico - metodológicos e instrumentales*" y que, a partir de la estructura analítica - conceptual consecuente, resultó la categoría de *docencia en el aula* como el eje sobre el que habrían de girar las demás categorías derivadas o

subcategorías, en esta sección, se aborda esta categoría y las que le son inherentes, para fines de captar lo que acontece en la realidad por medio del diagnóstico.

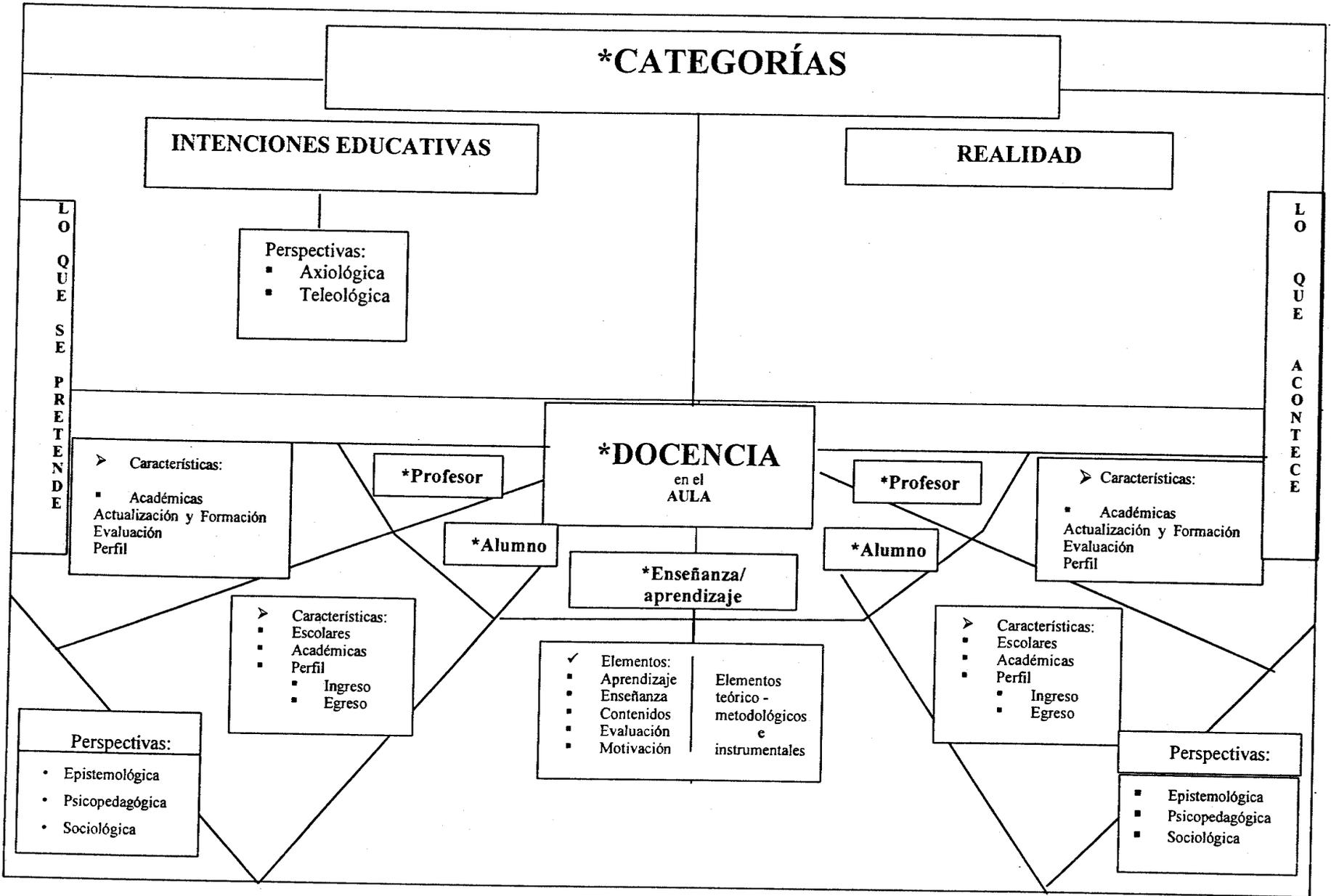
Para fines de este trabajo, el término *categoría* está aplicado en esta sección bajo las perspectivas *etimológica* y la *lógica*, es decir, la primera como *cualidad atribuida a un objeto*, por lo que implica rescatar *las cualidades de las categorías* que en este trabajo se utilizan. La segunda, que se enuncia como *criterio de clasificación de conceptos*, interviene en virtud de que las categorías ya caracterizadas han de quedar con cierto ordenamiento de acuerdo con la racionalización que sus cualidades la determinen.

A partir de lo anterior, la categoría de *docencia en el aula*, es considerada desde el ámbito de las Intenciones Educativas de la UNLA y rescatada desde el ámbito de la realidad, tomando en cuenta para ello las *subcategorías* de *profesor, alumno, enseñanza y aprendizaje*, en virtud de que son las directamente relacionadas con el ejercicio de la docencia en el aula. Sin embargo, las *subcategorías* han de ser revisadas a través de ciertas características como son: *para el profesor* las académicas, la actualización y formación en asuntos de docencia, la evaluación del docente y su perfil de desempeño; *para el alumno* las escolares, las académicas y los perfiles de ingreso y egreso; *para la enseñanza/aprendizaje* los elementos enseñanza, aprendizaje, contenidos, evaluación, motivación y planeación. Asimismo, lo anterior, es revisado bajo la perspectiva de *lo epistemológico, lo psicopedagógico y lo sociológico*. De las intenciones educativas de la institución conviene explicitar *lo axiológico y lo teleológico*, por ser en éstas donde se determinan los valores y fines educativos de la Universidad.

Lo expuesto en los párrafos anteriores, fue con la finalidad de reconstruir el recorte de la realidad que se pretende conseguir por conducto del diagnóstico, logrando por este

medio, la recuperación de lo significativo y relevante que permita visualizar las posibilidades de acción a favor de mejorar la calidad educativa que ofrece la UNLA. Para mostrar gráficamente lo mencionado, se presenta la información de manera sintetizada en el esquema y los cuadros siguientes:

**Esquema N° 2: Categorías para el Diagnóstico**



Este segundo *cuadro de categorías* sirvió de guía tanto para la elaboración de los instrumentos que se aplican para obtener la información, como para el procesamiento de la información recopilada.

**CUADRO Nº 3: CATEGORÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO**

ÁMBITOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS	PERSPECTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>INTENCIONES EDUCATIVAS</b> (Lo que se pretende)</li> <li><i>Perspectivas:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Axiológicas</i></li> <li>▪ <i>Teleológicas</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>DOCENCIA en el AULA</b></li> </ul>	> PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Académicas</li> <li>✓ Actualización y Formación</li> <li>✓ Evaluación</li> <li>✓ Perfil</li> </ul>	> EPISTEMOLÓGICAS
		> ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escolares</li> <li>✓ Académicas</li> <li>✓ Perfil</li> <li>▪ Ingreso</li> <li>▪ Egreso</li> </ul>	> PSICOPEDAGÓGICAS
> ENSEÑANZA APRENDIZAJE		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elementos teórico metodológicos e instrumentales:</li> <li>▪ Aprendizaje</li> <li>▪ Enseñanza</li> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Evaluación</li> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Planeación</li> </ul>	> SOCIOLÓGICOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>REALIDAD</b> (Lo que sucede)</li> </ul>				

## ***D. INSTRUMENTOS PARA LA RECOPILACIÓN DE LA INFORMACIÓN***

Para capturar la información necesaria a fin de obtener elementos suficientes para realizar el Diagnóstico, se diseñaron los *cuestionarios para docentes y para estudiantes*. Para la información proveniente de documentos diversos, se elaboró la *guía para la recopilación de información documental*.

Con referencia a los *cuestionarios*, se elaboraron y se revisaron en su primera versión por el asesor del trabajo recepcional, seguidamente por el Director Académico de la UNLA y luego de los ajustes recomendados, se validaron con la participación de alumnos y docentes de la Universidad.

Sobre la etapa de *validación de los cuestionarios*, considerando que el canal determinado por el Director Académico para la aplicación de estos fue el Centro de Orientación Psicoeducativo de la misma institución y que la autorización para ello se retrasó por diversos motivos internos, los cuestionarios se distribuyeron entre los participantes tres semanas antes de culminar el semestre, razón por la cual se recuperaron una cantidad menor a la esperada, sin embargo, ello no fue obstáculo para que se lograra detectar las preguntas que no estaban bien diseñadas.

Respecto a las preguntas reelaboradas en el cuestionario para profesores, las reformuladas fueron las referidas a las intenciones educativas (Nº 2), el aula (Nº 6), la organización de los temas (Nº 11), tipo de conocimiento que se promueve (Nº 12) y la referida a la evaluación de un curso (Nº 13). En el de los estudiantes, la que aborda el tópico de las intenciones educativas (Nº 2) y sobre la evaluación (Nº 11). Las

preguntas se reestructuraron de tal manera que quedaran claramente entendibles (anexos #1 y 2).

Para la recopilación de información documental, se tomaron en consideración las categorías mencionadas con anticipación, así como las fuentes informativas de donde se habría de rescatar lo que acontece en la realidad, esto, queda expresado en el siguiente cuadro que sirvió de guía para esta etapa.

<b>Cuadro N° 5: Guía para la recopilación de información documental</b>	
<b><i>CATEGORÍA</i></b>	<b><i>FUENTE INFORMATIVA UNLA</i></b>
<p>➤ <b><u>Intenciones educativas:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Axiológico</li> <li>✓ Teleológico</li> <li>✓ Perfiles:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudiante: Ingreso y egreso.</li> <li>▪ Docente</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documento: Austoestudio FIMPES – Reporte 1996 - 1998</li> <li>▪ Documentos de propaganda</li> <li>▪ Perfil del Docente</li> </ul>
<p>➤ <b><u>Procesos didácticos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Docencia</li> <li>✓ Enseñanza / aprendizaje</li> <li>✓ Contenidos</li> <li>✓ Evaluación</li> <li>✓ Planeación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planeaciones didácticas</li> </ul>

## ***E. INFORMACIÓN DOCUMENTAL RECOPIADA – SÍNTESIS***

El documento denominado autoestudio FIMPES, es un reporte que entrega la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior a la Universidad, una vez que realiza la evaluación institucional, del documento resultante, respetando la estructura, se registró la información relevante que compete a este trabajo, asentando enunciados sintetizados aglutinadores de contenidos relacionados con las categorías ya mencionadas. El no haberlas ajustado de inmediato a las categorías, respondió a la observación de evitar que la información se distorsionara y perdiera en cierta manera su sentido real.

**Documento: *Autoestudio FIMPES – reporte 1996- 1998.***

### ***I. Generalidades de la UNLA***

La Universidad Latina de América, A. C., establece en su acta constitutiva que su objeto social está orientado a la tarea educativa, impartiendo educación laica y mixta en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Abre sus puertas en la ciudad de Morelia, Michoacán, el día 3 de septiembre de 1991, habiendo cumplido los requisitos de la SEP para su incorporación.

#### ***a. Su misión:***

Formar a las nuevas generaciones en:

- ✓ La búsqueda, discusión y producción del conocimiento en el apego a una sana y responsable *orientación valoral.*

- ✓ La exigencia de alcanzar los mejores niveles de *calidad en su formación científica y habilidades tecnológicas*.
- ✓ La decisión de lograr la eficiencia profesional y la capacidad de *ajustar sus conocimientos a situaciones cambiantes y problemas inéditos*.
- ✓ El desarrollo de *criterios propios*, que les permitan articular las diferentes fases y etapas de su haber personal, social y universitario.

**b. Su desarrollo:**

Desde la fundación de la Universidad y hasta la fecha, ésta se ha preocupado por *conservar, incrementar y transmitir el conocimiento* a través de la *formación integral y humana* de profesionistas, docentes e investigadores.

Como un principio orientador dentro de su quehacer cotidiano, está la voluntad de realizar un trabajo intelectual con *respeto de la pluralidad de las ideas y de la diversidad humana*, para lo cual reúne y dispone de información científica, técnica y filosófica para su mejoramiento y actualización, así como para los propósitos de más alto valor para la comunidad. Respecto a sus finalidades y principios adquieren su expresión concreta en las *principales funciones* que son: *La docencia, la investigación, la difusión y la extensión social*.

**c. El modelo educativo:**

La universidad tiene el objetivo de ofrecer *formación actualizada, sólida e integral* a los futuros profesionistas, a fin de que les permita *desplegar sus iniciativas, capacidades y*

*habilidades al servicio de la comunidad, con un alto nivel de compromiso ético, para ello considera en su orientación académica:*

- ✓ El impulso permanente a la formación de profesionistas, docentes, investigadores y técnicos con *orientación a la práctica de la investigación científica.*
- ✓ La actualización y adecuación constante de programas y métodos de estudio, con el fin de posibilitar la *combinación de aspectos teóricos y prácticos.*
- ✓ El logro y mantenimiento de estándares que permitan altos rendimientos en el desempeño académico.
- ✓ El reconocimiento a las *iniciativas innovadoras e impulso y fortalecimiento al espíritu emprendedor.*
- ✓ El *carácter multidisciplinar del conocimiento* que conduce a la organización de su trabajo universitario altamente comunicado, interrelacionado y compartido.
- ✓ La formación de una *ciencia consciente*, interesada en aportar en la medida de lo posible sus logros a la sociedad.
- ✓ La voluntad de realizar un *trabajo respetuoso de la pluralidad de ideas* y de la diversidad humana.
- ✓ *La defensa de los derechos humanos, procuración de la justicia, la conservación de la vida y la paz.*

#### **d. Los programas académicos:**

Están organizados en tres áreas disciplinares que son la de Ciencias del Hombre, la Económico-administrativa y la de Ciencias de la Ingeniería, cuyas licenciaturas son para la *primera*, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Psicología y Comunicación Gráfica; para la *segunda*, Administración de Empresas, Contaduría y Relaciones

Comerciales Internacionales; y para la *tercera*, Sistemas Computacionales y la de Ingeniería de la Construcción. Todos ellos validados por la SEP.

**e. Población estudiantil y docente en 1997:**

- ✓ Alumnos: 664
- ✓ Docentes: 142

**f. Instalaciones.**

*Ubicación:* Manantial Cointzio Norte 335, Fracc. Los Manantiales. Morelia, Mich.

**Infraestructura:**

- Campus de 25 hectáreas, 32 aulas-clase distribuidas en dos edificios, aulas para diplomados y cursos especiales, aulas ecológicas, Biblioteca.
- Laboratorios: de idiomas, cómputo, fotografía, serigrafía y grabado, radio, televisión, usos múltiples y cámara de Gessel.
- Salones de danza y para usos múltiples.
- Areas deportivas: Canchas para futbol soquer, futbol rápido, tenis, basquetbol y volibol.
- Cafetería.
- Servicios de apoyo: Centro de fotocopiado, servicio médico. Servicio de atención personal, estacionamientos y vigilancia.

**g. Programas extracurriculares:**

- Programas culturales
- Programas deportivos

- Programas de extensión universitaria
- Diplomados
- Cursos
- Programas interinstitucionales
- Alianzas con otras instituciones nacionales e internacionales

## **II. La Docencia**

### **Perfil del docente:**

- El documento que se refiere a éste, contiene tres apartados en el que se considera el *perfil* que la UNLA espera de sus docentes y se refieren: a la *ética profesional, el comportamiento docente y la formación profesional permanente*. Sobre esto, la mitad de los profesores lo desconocen.
- No existe un documento que contenga las especificaciones sobre el nivel educativo que debe tener ni sobre su experiencia profesional.
- La institución retiene a los “*profesores cuya calidad humana, experiencia profesional y docente es probada*” (FIMPES: 154), así como por el hecho de que su *perfil y vocación de servicio* sea congruente con el perfil docente esperado y la misión institucional.
- El *perfil académico* cumple con los estándares de calidad enunciados y referidos en el documento.
- Las *características* de los integrantes del *personal académico* se acercan a los enunciados en el “*perfil docente*” y sus áreas de especialización y profesionales coinciden o son afines con los contenidos de los cursos que se les encomienda, son profesionistas en ejercicio y exitosos en su área.

- *Los perfiles reales se acercan al perfil ideal y las expectativas iniciales de los cursos por ellos manejados son satisfechas.*
- *Los profesores atienden cursos cuyas temáticas se encuentran estrechamente vinculadas con las áreas de sus títulos o grados académicos.*

**Plan de estudios:**

- *En los programas de cada carrera están definidas las experiencias de aprendizaje que deben llevar a cabo los profesores y alumnos para alcanzar los objetivos planteados. Sobre esto, la mayoría de los profesores afirman que esta forma de trabajo se cumple y que es adecuada para el logro de los objetivos.*
- *Las experiencias de aprendizaje más utilizadas por los profesores son las exposiciones verbales.*
- *Los programas de las licenciaturas incluyen un 20 % de cursos para favorecer la formación integral de los estudiantes, sin embargo, estos no logran articular los contenidos de los programas respectivos.*
- *La evaluación de los aprendizajes está establecida en las guías temáticas cuyas actividades para ello son: Los exámenes parciales (orales o escritos), exámenes finales (orales o escritos), trabajos y tareas dentro y fuera del aula, participación en clase y el informe de trabajo. De estos, los exámenes parciales orales y escritos constituyen la forma predominante de evaluación según encuesta aplicada a los alumnos y a los profesores. Se dejan a un lado las actividades que estimulan de manera más activa la participación de los estudiantes.*

**Evaluación al docente:**

- Los programas no especifican los mecanismos de evaluación de la actividad docente, por lo que se realiza de manera independiente siendo los alumnos los que evalúan el desempeño de sus profesores al final del semestre.
- En la *evaluación que los estudiantes realizan al docente* se toman en cuenta las siguientes categorías: Dominio temático, manejo pedagógico, nivel de exigencia, relación con los alumnos, logro de objetivos del curso, satisfacción de expectativas del curso, de acuerdo a los resultados de 1997 el promedio del periodo es de 3.06 de un rango de 0 a 4.
- Los directores de licenciatura también *evalúan a los profesores* que consideran la información resultante de la evaluación por los alumnos, la asistencia y puntualidad, el grado de identificación con la institución y la antigüedad.
- Para la contratación de un docente se evalúa en contraste con el perfil del docente y participan en la decisión los directores de licenciatura.

**Experiencia y antigüedad docente de los profesores:**

- La media de la experiencia de los profesores en la docencia es de 8 años, considerando ésta desde antes de entrar a la UNLA.
- La media de antigüedad docente en la institución es de 2.5 años.
- Alrededor de 40 profesores de 153, tienen 5 años de experiencia docente.

**Grados académicos de los profesores:**

- De 153 profesores, 4 tienen doctorado, 30 maestría, 118 licenciatura y 1 técnico.

**Planta docente y carga académica:**

- La carga académica considera aspectos propios del quehacer docente, de la administración académica, de la investigación y difusión, de las asesorías a alumnos, programas y directivos de hecho, la *función principal se centra en la docencia*.
- De 153 profesores, 10 tienen tiempo completo, 2 de medio tiempo, 3 ocupan las direcciones por horas y 138 son de asignatura .
- Un profesor solamente puede atender como máximo a cuatro asignaturas, es decir 16 horas semanales.
- La carga académica, dependiendo del total de horas de un profesor, es aplicada en actividades tales como: Instrucción dentro de clase, asesoría, comités, asesoría a organizaciones estudiantiles, investigación y servicio a la comunidad.

**Servicio a la comunidad:**

Con excepción del servicio social, no existen programas de servicio a la comunidad.

**Actualización a docentes:**

- La institución ofrece *cursos y diplomados* que les permiten formarse, capacitarse y actualizarse en aspectos vinculados con la tarea docente.
- 92 de 153 profesores han participado por lo menos en un curso, taller o diplomado del programa de formación y capacitación docente que ofrece gratuitamente la institución.

**Documento: Perfil Docente**

- El profesor es el elemento fundamental de la Universidad.

- La *docencia* entendida como: "...estimular a los docentes en equipo de trabajo, como grupos que comparten experiencias e intentan conjugar la autonomía y la libertad de cátedra con la responsabilidad y la evaluación de resultados."
- Etica profesional del docente:
- *La práctica didáctica:*
  - Preparar con anticipación y esmero sus lecciones y las actividades...
  - Que los alumnos durante las sesiones siempre estén ocupados en actividades escolarmente productivas.
  - El docente no debe interrumpir el trabajo en clase con llamadas de atención disciplinarias dirigidas a un solo alumno.
  - Apreciar el trabajo y los esfuerzos realizados por sus alumnos y concentrar su atención en los logros y sus potencialidades.
  - Evaluar regularmente.
  - Esperar que sus alumnos superen los exámenes, reforzando esa expectativa.
- *La asistencia educativa:*
  - Adoptar modelos ejemplares de relaciones interpersonales y actitudes de responsabilidad en las cuestiones académicas.
  - Con actitud disponible para hablar con cada alumno que le plantee sus problemas escolares.
  - Intentar hacer responsables a los alumnos del cuidado de las instalaciones, material, etc.
- *La gestión de la escuela:*
  - Asegurar el buen funcionamiento de la institución, planes de estudio, disciplina y reglamentos.
  - Cuando tengan función administrativa, garantizar la existencia de procedimientos de amplia consulta entre sus colegas.

- Contribuir a que la institución ofrezca a los alumnos condiciones cómodas.
- *La conducta docente:*
  - Ser siempre puntuales y cumplir con los tiempos de la clase.
  - No castigar a los alumnos con sanciones físicas, agresiones verbales u hostigamiento psicológico.

#### Comportamiento docente:

- Lineamientos del comportamiento docente que muestren elevada correlación con la enseñanza eficaz.
- *Control de clases y tareas:*
  - Solicitar la entrega puntual de tareas y retornárselas con comentarios.
  - Reforzar lo enseñado.
- *Presentación de los objetivos:*
  - Suministrar indicaciones en cada sesión sobre los objetivos que se pretenden lograr.
  - Dar una visión general del tema, poner de relieve puntos esenciales e ilustrando elementos estructurales. En el desarrollo del tema, avanzar a pasos cortos pero a velocidad expedita, intercalando preguntas para verificar que los alumnos hayan comprendido.
  - Que el docente utilice material ilustrativo, ejemplos, modelos y demostraciones, también instrucciones y ejemplos detallados, hasta ser redundantes.
- *Práctica guiada del docente:*
  - Guiar al alumno con frecuentes preguntas y actividades prácticas, relacionadas con los nuevos contenidos y conocimientos.
  - Analizar las respuestas de los alumnos a las preguntas, verificando su nivel de comprensión, si es necesario repita la explicación.

- Asegurarse de que todos los alumnos respondan y reciban realimentación de su parte, garantizar que todos los estudiantes participen activamente.
- *Corrección y realimentación a los alumnos:*
  - Los docentes deben de controlar si los alumnos cometen errores sistemáticamente, ...requiere de una nueva explicación.
  - Ejercitaciones desarrolladas por el alumno: Los docentes deben proponer suficientes ejercicios e informar a los alumnos que su trabajo será supervisado y que deberán responder a las observaciones surgidas por ese control.
  - Controles o evaluaciones de los alumnos: Los docentes deberán revisar sistemáticamente aprendizajes anteriores controlando tareas con frecuentes pruebas de verificación.
- *Formación Profesional*
  - Conocer sobre la psicología de la enseñanza – aprendizaje: Piaget, Bloom, Gagné, Skinner y Bruner.
  - Lo que debe guiar o ser la columna del aprendizaje es la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos.
  - Medios y diseño instruccional: Conocer el diseño de materiales, redactar objetivos específicos de conducta y aplicar principios de instrucción programada.
  - Enseñanza programada: Rol del docente y del alumno; Docente como administrador o coordinador de las actividades de aprendizaje, guiar al alumno en su desarrollo intelectual y social, impulsar a los alumnos para interactuar con los materiales; Los alumnos asumir el rol del estudiante que entre otros incluye su aprendizaje independiente, participación en pequeños grupos, que compruebe su propio progreso...

- Técnicas de manejo de motivación de la clase: Manejo de la conducta en la clase, establecer reglas operativas, reforzar y alabar la conducta adecuada, desaprobar la conducta destructiva, seleccionar actividades de refuerzo acorde a los intereses de los alumnos.
- Motivación de los alumnos: Relacionar un contenido con experiencias anteriores o a varios conocimientos. Presentarle situaciones problema o dificultades asequibles, provocar trabajo mental, programar lo que los alumnos deben hacer tomando en cuenta capacidades y ritmos de aprendizaje, provocar actitudes de superación, cultivar el trabajo autónomo, recordar al alumno los objetivos que se persiguen...

**Documento: *Folleto General de propaganda de la UNLA***

Referente a los *perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes*, están de manera particular en cada carrera y el único perfil general que presenta es el siguiente:

- Formar jóvenes:
  - Con personalidad autónoma y bien integrada.
  - Capaces de enfrentar los retos de la vida.
  - Con mentalidad crítica.
  - Con vocación de liderazgo.
  - Comprometidos en el servicio a la sociedad.
  - Respetuosos y vigilantes del medio ambiente.
  - Que sostengan y promuevan los valores morales fundamentales, la solidaridad, la justicia y la paz...

**Documento: Planeaciones Didácticas**

- Las Planeaciones didácticas no se habían formalizado como documentos de trabajo de los profesores, por lo que algunos entregaban listados de temas, o bien, seguían el programa de la asignatura haciéndole algunas veces modificaciones ligeras y en otros casos no entregaban documento alguno. Es hasta el semestre de otoño de 1998 que se diseña un formato de planeación para todos los docentes, del cual se recogen 78 de 151 profesores que atendían las asignaturas.
- El documento contiene los siguientes apartados: a) Datos de identificación del curso, b) Objetivos generales del curso, c) Contenidos o temas generales del curso, d) Contenidos o temas por unidad o bloques de enseñanza / aprendizaje que se desagrega en: Unidad o Bloque, Objetivos, Subtemas, Actividades de aprendizaje y Duración en horas, e) Metodología de trabajo, f) Apoyos didácticos, g) Evaluación que se desagrega en: Criterios de evaluación, Criterios de evaluación formativa, Criterios de acreditación y Criterios de Calificación, h. Bibliografía básica y complementaria, i. Actividades de apoyo o complementarias y j. Observaciones.
- En términos generales se observa que algunos de los profesores planifican utilizando la programación por objetivos y otros desconocen cómo hacerlo. En general prevalecen las actividades directivas, la exposición como recurso de transmisión de contenidos y los exámenes como elemento de evaluación preponderante. El *docente* es el que dirige toda la actividad de enseñanza, se *preocupa menos por el aprendizaje y más por el contenido*.

## F. RESULTADOS DE LA ENCUESTA

**Cuestionario aplicado a los docentes.** - Encuestas recuperadas (\*enc. recup.):

La totalidad de docentes en el año escolar 1998-99 en lo que corresponde al verano del 98 fue de 187, se entregaron 38 encuestas que correspondieron al 20% de la totalidad de docentes. Para la distribución de las encuestas, con el Director Académico de la UNLA, se establecieron tres grupos para integrar tanto las carreras, como los laboratorios y las áreas interdisciplinarias de éstas, quedando de la siguiente manera:

<b>Gráfica N° 2: Distribución de Docentes por Grupos A, B y C</b>				
	Población		*Enc.recup.	
	Sexo		Sexo	
	M	F	M	F
<b>Grupo A: Ciencias Humanas y Sociales</b>				
✓ Ciencias de la Comunicación	6	8	-	2
✓ Derecho	18	3	1	-
✓ Psicología	13	4	1	2
✓ Area Interdisciplinar	7	4	2	2
✓ Laboratorio de Idiomas	2	5	-	-
✓ Diseño de la Comunicación Gráfica	6	7	-	1
✓ Turismo	6	2	-	2
<b>Total parcial</b>	<b>58</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
<b>Grupo B: Ciencias Económico Administrativas</b>				
✓ Administración	17	6	2	1
✓ Contaduría Pública	14	3	-	1
✓ Relaciones Comerciales Internacionales	16	5	1	-
<b>Total parcial</b>	<b>47</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Grupo C: Ingeniería y Sistemas Computacionales</b>				
✓ Ingeniería de la Construcción	15	1	1	1
✓ Sistemas Computacionales	12	1	1	1
✓ Laboratorio de Cómputo	5	1	-	-
<b>Total parcial</b>	<b>32</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Totales parciales</b>	<b>137</b>	<b>50</b>	<b>9</b>	<b>13</b>
<b>Totales</b>	<b>187=100%</b>		<b>22=11.8%</b>	

Para tener representatividad de la antigüedad de los docentes, la distribución de hombres y mujeres se agruparon en tres secciones:

**Gráfica N° 3: Distribución de encuestas por grupos A, B y C relacionados con antigüedad y sexo de docentes.**

Grupos	Sexo Masculino			Sexo Femenino			Total
	Antigüedad en la docencia			Antigüedad en la docencia			
	0-2	3-4	5 y más	0-2	3-4	5 y más	
A	3	3	4	2	2	3	17
B	3	3	3	1	1	1	12
C	2	2	2	1	1	1	9
Total parcial	8	8	9	4	4	5	<b>Total=38</b>

En la tabla anterior se muestra el intento de equilibrar el número de encuestas por sexo y grupo, con la intención de obtener mayor representatividad de los participantes. Las encuestas recuperadas fueron 22 quedando distribuidas de la siguiente manera y separadas por antigüedad de la docencia en la UNLA y en general.

**Gráfica N° 4: Encuestas recuperadas por grupos A, B y C relacionadas con antigüedad y sexo de docentes**

GRUPO	Sexo Masculino						Sexo Femenino						Total
	Antigüedad en la docencia						Antigüedad en la docencia						
	0 - 2		3 - 4		5 y más		0 - 2		3 - 4		5 y más		
	UNLA	GRAL	UNLA	GRAL	UNLA	GRAL	UNLA	GRAL	UNLA	GRAL	UNLA	GRAL	
A	4	1	1	1	4	7	2	1	-	-	4	5	15
B	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	1	2
C	1	-	-	1	1	1	-	-	1	-	2	3	5
Totales	5	1	1	2	6	9	3	1	1	-	6	9	
<b>Totales</b>	<b>UNLA= 12</b>		<b>GRAL=12</b>				<b>UNLA= 10</b>		<b>GRAL=10</b>		<b>Total</b>	<b>22</b>	

El cuadro anterior evidencia que predomina la *antigüedad de la docencia* tanto en la UNLA como en lo *general* de los 5 y más años, en segundo lugar de 0 – 2 años y en último lugar los de 3 – 4 años. Es decir, en esta muestra parece reflejar que la experiencia docente está sobre los principiantes.

### ***INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS***

Con lo anterior como preámbulo, se presenta el resultado de la encuesta, interpretándola de manera global en torno a los ejes que dirigen este trabajo.

Los profesores encuestados mencionaron tener la profesión de: arquitecto, economo (2) bióloga, analista de sistemas en cómputo, Lic. en sistemas de cómputo, psicólogas (2) educativa y clínica, Master en desarrollo humano, matemático (2), abogado (2), comunicólogo, ingeniera civil, técnico en urgencias médicas, psicoanalista, físico- matemático, Lic. en informática y Lic. en administración. El grado de estudios fue: 11 licenciaturas, 1 especialidad, 2 pasantes de maestría, 5 maestrías y 1 doctorado.

Con relación a la importancia de la *educación*, la mayoría de los docentes se pronuncian por considerarla de suma importancia ya que en lo general, es favorecedora del desarrollo social y la adquisición de cultura y de ello depende el desarrollo de un país. En lo particular se menciona que mediante ésta se logra la formación integral del individuo.

En lo referente a las *intenciones educativas de la UNLA*, el punto de vista de la mayoría considera conocerlas sin identificar su procedencia, esto es, según interpretan los sucesos en torno a su docencia. Solamente uno de ellos se atrevió a decir que las desconoce. Los demás, las asumen como buenas, acertadas, congruentes y calificativos semejantes, pero en ningún caso mencionan cuáles son. Solamente en un caso son aludidos la misión, la visión, las políticas, los planes y programas como instrumentos donde se encuentran subyacentes éstas.

La manera como los encuestados consideraron las *implicaciones de las intenciones educativas en su labor docente*, es interpretada de manera resumida: como libertad de cátedra, los compromisos personales para mejorar la docencia, la manera como afectan la programación de los cursos, la actualización del docente, responsabilidad y compromiso institucional, el conocimiento de la psicología aplicada propia del estudiante, atención personalizada, entre las más relevantes.

Con relación a la *importancia del docente y el desarrollo de su docencia*, la mayoría se pronuncian por calificativos en torno a lo importante y fundamental de ello, de este punto de partida derivan, en la tónica *del deber ser*, la motivación hacia los estudiantes, la necesidad de métodos y técnicas para favorecer el proceso enseñanza/aprendizaje, el vínculo entre el profesor y los alumnos, la postura del docente como guía, orientador y facilitador o bien, como transmisor de conocimientos, la constante preparación y actualización en su campo y en aspectos de la didáctica, sus actitudes en pro de la empatía con el alumno, su vocación docente, su ética y los valores que han de ser parte inherente, el favorecer al trabajo grupal, el fomento de la investigación y la propuesta de proyectos como método y producto de trabajo.

Caracterizan al *buen profesor* respecto a su desempeño con relación al alumno: como el que lo orienta, facilita y ayuda constantemente, que lo incentiva, que logra resultados en él, que es comprometido y se identifica con él. Sobre sus cualidades como docente, *debe de ser*: puntual, cumplido, preparado, sincero, respetuoso, versátil, responsable, paciente, con calidad humana y creativo, entre otras más. *Ha de ser* honesto, con ética y en general con valores. Con relación a la *didáctica*, tener manejo de los elementos que faciliten el proceso enseñanza/aprendizaje, que prepare su clase, que domine los contenidos temáticos, que promueva la teoría y la práctica.

Con relación al *aula* expresan dos puntos de vista de manera general: los menos que la consideran como sitio indebido o limitante, como lugar formal para transmitir conocimientos o bien como santuario. Otros como un espacio de trabajo y punto de reunión para la interacción y el intercambio de saberes, cuya característica debe ser con ciertas consideraciones físicas y ambientales para favorecer a las dinámicas positivas.

En lo que respecta al *alumno* con el calificativo de *sobresaliente*, lo describen: en cuanto a cualidades ha de ser honesto, responsable, puntual, trabajador, dedicado, respetuoso, capaz de enfrentar retos y enfrentar el fracaso. Sobre su desempeño como estudiante se inclinan por mostrar su compromiso y formalidad ante el estudio, la posibilidad de rebasar y trascender lo aprendido en clase, que investigue, lea anticipadamente, sea crítico, reflexivo y analítico, puntual en la entrega y buena presentación de sus trabajos.

Sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje*, del primero como docentes aluden a características ya mencionadas en párrafos ya descritos, añadiendo la experiencia, la capacidad de transmitir conocimientos, el establecimiento de reglas claras para el desarrollo del curso, formas definidas de evaluación y la consideración de cómo el entorno familiar, social y cultural median en el desempeño del profesor y del alumno. En torno a las *implicaciones para promover el aprendizaje en los alumnos*, se enfocan más a favorecer el autodidactismo y el interés por aprender, el que descubran el conocimiento por sí mismos, el generar inquietudes y curiosidad, despertar la crítica, interesarlos en la lectura, hacer que vivencien la materia, propiciar cambios de actitud positiva, plantear problemas y proyectos, conducirlos al debate y la participación. Realizar un trabajo organizado y dirigido por medio del programa respectivo.

En cuanto a los *contenidos temáticos* según la manera como los abordan promueven: conocimientos significativos, el autodidactismo, la teoría con la práctica, el conocimiento permanente, el conocimiento vago, memorizado y alejado de la realidad, el conocimiento científico, el conocimiento creativo e investigativo.

Lo que la *evaluación* evidencia en la forma de aplicarla es: si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, el éxito o el fracaso del proceso enseñanza/aprendizaje, el alcance de metas fijadas, si fue captado el mensaje del profesor, si se adquirió el conocimiento, el proceso de un curso, el interés y participación del alumno, el proceso grupal, la forma como se impartió el curso, la capacidad o deficiencia del profesor. En un caso particular, el docente mencionó que nada se evidencia.

Para que exista un *ambiente favorable* para el desarrollo del trabajo escolar se requiere que exista compromiso entre los involucrados, ambiente de confianza, compañerismo, buenas relaciones entre los integrantes, tranquilidad, cordialidad, libertad e intereses comunes entre otros más. En lo *didáctico*, materiales que facilitan la asimilación, objetivos claros respecto al curso, elementos didácticos adecuados, clases preparadas, facilitar las experiencias de aprendizaje, aplicar dinámicas de grupo, así como trabajo en equipo e individual. Influyen el equipo con que se cuenta, la cantidad de alumnos, las edades y el mobiliario.

La implicación de la *planeación de un curso* para el proceso enseñanza/aprendizaje dicen: que es de suma importancia, vital, guía básica y punto de partida de un curso. Esta evita improvisaciones e incongruencias, se establecen secuencias, se establece coordinación entre módulos de trabajo, se diseñan actividades y tareas adecuadas, se conoce el avance del grupo, se logran prácticas menos aburridas. Se cumplen

objetivos, se administra el tiempo, se definen las cargas de trabajo y la evaluación. Con ella, se puede llegar a buen término de los procesos de enseñanza/aprendizaje y de ello depende el éxito o fracaso de un curso.

Lo que implica la *ética en el desempeño de la docencia*, para los encuestados condujo a los siguientes pronunciamientos: honestidad consigo y con los alumnos, congruencia en el decir y el hacer, profesionalismo, apostolado, misión y vocación, responsabilidad y compromiso, abandono de posturas antipedagógicas, no autoritarismo, democracia, liderazgo académico y administrativo, legal en sus evaluaciones desechando obtener beneficios para pasar a los alumnos, respeto a los derechos de los alumnos. Características como confiabilidad, compartido, responsable, ejemplo para el alumno y capaz de corregir sus errores.

Los docentes opinan que los efectos que tienen los *cursos de actualización* para el desarrollo de la docencia son muy importantes considerando que: Transfieren conocimientos y cultura, conocen nuevas técnicas y modelos educativos, mejoran el desempeño docente y los procesos de enseñanza/aprendizaje, ayudan a entender mejor al alumno, dan más seguridad al docente, muestran mejores resultados y cumplen eficazmente con sus metas. Otra opinión menciona que ello depende del contenido de los cursos y del profesor que participe.

Sobre la pregunta referente al las repercusiones de que la UNLA ofrezca una maestría en asuntos de docencia dicen que: muestra preocupación de la UNLA por la preparación de sus docentes, que repercutiría en la calidad de la enseñanza y del desempeño docente, que los profesionales de alguna especialidad se convertirían en profesionales de la docencia, ayudarían a entender al alumno en su proceso, que la

UNLA estaría a la vanguardia, que se elevaría la calidad de los egresados, que se impulsaría el desarrollo de la UNLA. Los interesados en involucrarse en una maestría en docencia fueron 16 de 22, 2 no contestaron y los 4 restantes dijeron no tener tiempo para ello por el momento. La temática resultante jerárquicamente de acuerdo a la opinión de los encuestados resultó de la siguiente manera:

<b>Cuadro N° 6: Temática jerarquizada por opinión de los encuestados</b>	
<b>Lugar</b>	<b>Tema</b>
1	Planificación de la enseñanza/aprendizaje.
2	Métodos y técnicas de la enseñanza/aprendizaje
3	La función docente
4	Investigación educativa
5	Teoría educativa
6	Ideología y educación
7	Teoría del conocimiento
8	El proceso enseñanza/aprendizaje
9	La educación en el siglo XXI
10	Corrientes educativas contemporáneas
11	Innovación educativa
12	Psicología del aprendizaje
13	Los grupos operativos
14	Sociología de la educación
15	Psicología educativa
16	La evaluación educativa
17	Prospectiva educativa
18	Psicología del adolescente
19	Psicología del estudiante universitario
20	Desarrollo curricular
<b>Otras propuestas por los encuestados</b>	
1	Docencia especializada en áreas de disciplinas específicas
2	Herramientas didácticas en apoyo a la enseñanza/aprendizaje
3	Elaboración de material didáctico
4	Preparación de instrumentos de redacción
5	Cursos de actualización en nuestra área
6	Técnicas de interpretación profesor – alumno
7	Técnicas de estudio
8	Técnicas de análisis de textos
9	Técnicas motivacionales
10	Técnicas de lectura

➤ **Cuestionario aplicado a los estudiantes**

Con relación a los estudiantes de la Universidad, se tomaron en cuenta del semestre de otoño de 1999, los semestres nones sin contar el 1º, considerando que los alumnos aún están iniciando en este centro escolar y escasamente conocen la dinámica institucional, así entonces, resultaron ser el 3º, 5º, 7º y 9º tomando en cuenta a los hombres y las mujeres por licenciatura y considerando solamente el 20% de ellos. De las encuestas entregadas, se recuperaron la totalidad, resultando la siguiente tabla de referencia:

<b>Gráfica N° 5: Referencia de alumnos de la UNLA por licenciatura y sexo</b>						
Licenciatura	Población Otoño 99			Encuestas entregadas y recuperadas		
	Sexo		Total	Sexo		Total
	Femenino	Masculino		Femenino	Masculino	
✓ Administración	38	45	83	7	8	15
✓ Ciencias de la Comunicación	55	32	87	12	7	19
✓ Contaduría Pública	33	15	48	6	4	10
✓ Derecho	43	32	75	9	6	15
✓ Diseño Gráfico	25	16	41	6	4	10
✓ Ingeniería de la Construcción	3	13	16	2	4	6
✓ Psicología	45	13	58	10	4	14
✓ Relaciones Comerciales Int.	67	30	97	7	21	28
✓ Sistemas Computacionales	8	22	30	3	5	8
✓ Turismo	10	2	12	2	1	3
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>220</b>	<b>547</b>	<b>65</b>	<b>64</b>	<b>129</b>
		<b>Total</b>		<b>Total</b>		

Para los fines de la muestra de este trabajo, se seleccionaron al azar de la muestra recuperada, 2 hombres y 2 mujeres de cada semestre non (exceptuando el primero) por cada licenciatura, resultando un total de 74 encuestas (13.5 %) que arrojaron la

siguiente información que se presenta puntualizada de manera concreta y concisa, tomando en cuenta de manera conjunta las respuestas resultantes de las preguntas complementarias.

La media de las mujeres en cuanto a su edad fue de 20 años, donde la de menor edad fue de 18 años y la de mayor 27. De los hombres la media fue 22 años, los de menor edad fueron de 19 años y 32 el de mayor edad.

### ***Respuestas***

Sobre la *formación profesional*, los estudiantes en su mayoría opinaron que es importante, decisiva y necesaria, entre otros calificativos semejantes, ya que en lo personal lo relacionan con la aspiración de obtener un trabajo seguro, tener éxito en la vida, para la educación de los hijos; en lo relacionado con la institución educativa, algunos se inclinan en considerar que ofrece un buen nivel académico, que se preocupa por la buena preparación de los estudiantes, que tiene buenos planes de estudio, que propone buenos retos al alumno. Pero también está la postura contraria que dice que no siempre hay profesores que funcionan bien y que no saben enseñar, que hay materias que no tienen que ver con la carrera, que se necesitan más materias y talleres, que falta cronología y orden en ciertas materias, que está ubicada en la lógica mercantilista y que se preocupa por el entrenamiento laboral, así como por sostener el sistema actual, que podría ser mejor en lo últimos semestres. En lo general se inclinan por que la formación profesional es derecho y obligación de todo ser humano, que se debe inculcar a todos, que sirve para mejorar el desarrollo a nivel de ciudad y de estado, que es una necesidad social y que permite el desarrollo social, familiar y científico.

Los estudiantes entienden las *intenciones educativas* de la UNLA como necesarias, con sentido serio, buenas, bien intencionadas e interesantes. Que en lo personal les sirven para el desarrollo y crecimiento individual y que dan elementos esenciales. Solamente uno dijo no conocerlas. Con relación a la institución educativa, mencionan que pretende formar profesionistas con éxito, más eficaces, competentes y productivos que ocupen los puestos más altos, que tratan de tener un alto nivel académico y formar estudiantes conscientes y competitivos, que su ideología es aceptable, que tratan de formar profesionistas críticos que trasciendan lo establecido. También están quienes las consideran ubicadas dentro de una lógica mercantilista orientada al nuevo mercado tendientes a la globalización, que primero piensan en el dinero y luego en el servicio, que se orientan a ganar y ganar, que son accionistas con una Universidad para obtener ingresos a futuro, como algo lucrativo, un mero negocio.

Sobre la repercusión de las *intenciones educativas* para su desarrollo profesional dicen que influyen en gran medida ya que son una parte importante que permite abrir otras expectativas en otras áreas, porque inciden en la enseñanza, ayudan a superarse y son la base de la formación, que como estudiantes no pueden permanecer ajenos al medio y evitar que ello repercuta. En oposición a lo anterior un estudiante menciona que no tienen sentido de lo que es la preparación integral del alumno, hay poco apoyo, horarios inaccesibles y que no permiten el desarrollo integral.

En cuanto a la importancia que tiene *el docente* en el desarrollo de su formación, la mayoría dice que es fundamental y decisiva, considerando que son los que forman al estudiante, que el impacto y la preparación que proyectan son trascendentales, que influyen en la vida profesional y general. Que los profesores son los mediadores entre el conocimiento y ellos, por tanto, de ellos se aprende y su ideología puede

manipularlos, ellos son guía y facilitadores. Otros mencionan que el docente no es determinante ya que el estudiante es responsable de su educación. Algunos dirigen su opinión a la manera como evalúan y en esto, la consideración de faltas, retardos y el derecho a examen. Así mismo, mencionan la motivación como factor relevante y no solamente la promoción del conocimiento. El optimismo, el que sean claros y con experiencia laboral son tomadas en cuenta como clave para su desarrollo.

En lo que se refiere a los aspectos presentes en la *enseñanza* de alto nivel que a su vez se relacionan con las *características de un buen profesor* su punto de vista es: En lo valoral, mencionan la importancia de que estén presentes el respeto a ellos y sus opiniones, la libertad de expresión, la justicia, la verdad, la honestidad, la solidaridad y la equidad. En lo ético refieren el profesionalismo, la responsabilidad y el amor a su profesión. Que tengan vocación para enseñar. Sobre sus actitudes mencionan la apertura para la discusión, que esté dispuesto a aprender del alumno, flexibilidad, imparcialidad, constancia, tolerancia, confianza y seriedad entre otras más. Sobre el asunto laboral dicen que sean puntuales, eficaces, que den su máximo rendimiento y que tengan calidad.

Sobre los aspectos *metodológicos* piden enseñanza activa, que haya disciplina, prácticas, que sean problematizadores, que tengan métodos de enseñanza y diversas técnicas, que manejen la teoría y la práctica conectadas con la vida real. Que los docentes sepan manejar el grupo sin autoritarismos, que promuevan el pensamiento complejo, que sus exposiciones sean claras, precisas y objetivas, que manejen bien los temas y preparen sus clases.

En cuanto a su *preparación profesional*, que estén a la vanguardia, actualizados permanentemente, con bases sólidas, que sean competentes. Sobre esta última, opinan que el docente haya leído mucho y lo comparta, que domine su materia, que esté titulado. En sus relaciones interpersonales, que promuevan la convivencia respetuosa, que favorezcan a un ambiente propicio, que se interesen por el alumno y su aprendizaje. Sobre las instalaciones aluden a que sean buenas y con el equipamiento necesario. Que amplíen la oferta deportiva.

Con respecto al *aula* piensan de ésta como un espacio o lugar de desenvolvimiento e intercambio donde conviven con personas, donde el profesor comparte sus conocimientos, donde se desarrollan intelectualmente y cultivan su profesión, donde aprenden y enseñan. Por otro lado están quienes la consideran como un simple espacio, una cárcel, un contenedor de alumnos, un lugar de fastidio y encierro, donde limitan al alumno.

Del *alumno sobresaliente en su desempeño*, lo describen como responsable, que no se conforma con lo que enseña el profesor, que se esfuerza, que tiene convicciones, que le interesa sobresalir, es cumplido, tiene disposición, es trabajador, puntual, disciplinado y compartido. Tiene interés por aprender e iniciativa propia, es empeñoso y dedicado y logra sus metas. Es participativo, investiga, pone en práctica sus conocimientos, razona, se expresa bien, conoce, sustenta sus ideas. Se reconoce por sus calificaciones, lo que plantea, la forma como emplea y aprovecha sus conocimientos, sus trabajos y exámenes.

La *metodología de la enseñanza* que consideran favorable para su aprendizaje es el autodidactismo, la problematización, favorecer al análisis y el pensamiento complejo.

Consideran que debe de ser clara, abierta y flexible con nuevas opciones de técnicas de enseñanza, activa y participativa, que motive al alumno a buscar información, que estimule al estudiante en todos los ámbitos, que sea interactiva, que el aprendizaje sea significativo, que aproveche los medios tecnológicos.

Los *apoyos didácticos* que recomiendan son los acetatos y el rotafolio, los videos, la película y las representaciones, el internet, el multimedia, el data show, los cuadros sinópticos, las prácticas, los planteamientos de problemas y las propuestas de solución. Varios dicen que todas las técnicas son buenas si las sabe aplicar el profesor.

Para las *actividades de aprendizaje* sugieren preponderantemente los trabajos en equipo, las discusiones, los ensayos y el debate, en menor proporción las conferencias, las mesas redondas y el panel. En cuanto a las actividades individuales predomina la inclinación por las investigaciones y en mínimo grado la lectura, los informes y las exposiciones. Sugieren las prácticas profesionales y la asistencia a centros donde se desarrollan labores. Varios se pronuncian porque todas las actividades son buenas.

Con relación a los *productos de trabajo* los más favorecidos son los resúmenes, los informes, los exámenes, los ensayos las investigaciones y los escritos. Los que tienen menor incidencia son las hipótesis, las síntesis, los análisis, los reportes de lectura, las lecturas, los cuadros conceptuales o sinópticos, los trabajos prácticos, los bocetos y las exposiciones. Gustan por el trabajo en equipo.

Sobre la *evaluación*, la manera que consideran es que no sea solamente el examen, sino también por medio de ensayos, discusiones, debates y actividades variadas. Que

mida de muchas maneras el aprendizaje del alumno, entre sus propuestas mencionan los porcentajes como la mitad en trabajo de grupo y la mitad en evaluación formal, o bien exámenes parciales y prácticas o trabajos promediados. Que sea teórico y práctico, y que evalúe el aprendizaje significativo y la comprensión verdadera. Que tome en cuenta la participación, la puntualidad, la constancia, la responsabilidad, el desempeño y la disposición. Que la evaluación sea diaria o continua.

Al *estudiante con ética* lo describen como responsable, honesto y respetuoso. Que realice sus trabajos, que no copie, que se preocupe por el conocimiento y no por la calificación, que estudie cumpliendo su trabajo, que piense en servir a los demás, que aprende a aprehender para sí y los demás. Que su actitud es de seguridad en lo que piensa, dice y hace, es apasionado por su carrera y congruente con las normas sociales, que no es mal intencionado y toma en cuenta a los demás. Es consciente de sus actos, no se deja sobornar ni se corrompe y no es influenciable.

En cuanto a la *ética del docente* dicen que debe ser respetuoso y justo, que demuestre orgullo y respeto a su trabajo. Que no tiene preferencia por alumnos y que cumple con sus expectativas, que es educador y no entrenador laboral. Que adecua los métodos al grupo, que hace participar a los alumnos, que no estrese, reprima o descalifique al alumno y que escuche sus opiniones, reconoce que no siempre tiene la verdad, no se deja sobornar. Es de mente abierta, enseña con el ejemplo, se preocupa por los alumnos, es confiable y no es prepotente.

Para crear un buen *ambiente de trabajo en el aula* mencionan que entre los alumnos y el profesor debe haber más contacto, convivencia, interés y voluntad de cooperación, comunicación, respeto, puntualidad, disciplina, disposición al trabajo, compañerismo y

amistad. Evitar favoritismos, promover la confianza y el compromiso. Que haya disposición al diálogo e interdisciplinariedad. Por la parte física de las aulas, que sean acogedoras y equipadas con bancas cómodas, que no sean frías.

### ***G. ANÁLISIS Y REVISIÓN CRÍTICA DEL MATERIAL***

Como resultado de la revisión de la información proveniente de las diferentes fuentes, se aprecia que la UNLA teleológicamente pretende alcanzar mejores niveles de calidad en lo que respecta a la formación científica y las habilidades tecnológicas, lograr eficiencia profesional, desarrollar la capacidad de ajustar los conocimientos a situaciones y problemas inéditos, un trabajo intelectual con respeto a la pluralidad de ideas y diversidad humana, así como el que desarrollen criterio propio. También, el favorecer al interculturalismo. Todo lo anterior en su intención de formar profesionistas de éxito.

En lo axiológico, pretende la sana y responsable orientación valoral, el trabajo respetuoso, la defensa de los derechos humanos, la conservación de la vida y la paz, y la promoción de valores como la solidaridad y la justicia, entre otros más.

Tomando como punto de referencia tanto lo teleológico como lo axiológico, de la UNLA, se aprecia que el estudio que realizó FIMPES determina que sí cumplió con ellos, desde el momento en que asevera que el perfil docente es compatible con los contenidos de los cursos y que los perfiles reales se acercan a los ideales. También menciona que el docente acude a la expresión verbal como medio principal de enseñanza, al examen oral y escrito como forma predominante de evaluación y que deja a un lado la participación activa de los estudiantes. En las aseveraciones y

observaciones se detecta la improbabilidad de que los valores, objetivos y metas de la UNLA estén tan aproximadas como se menciona, considerando que se evidencian ciertas contradicciones desde las perspectivas de los enfoques pedagógicos, psicológicos y sociológicos implícitos en cada cual.

El documento *perfil del docente* es en sí mismo favorecedor de la directividad del docente, la aplicación de métodos didácticos como la exposición y la explicación como recursos para enseñar y subsanar incomprensiones del estudiante, la supervisión y control de actividades de aprendizaje y, las pruebas de verificación, de hecho, está explícita la tendencia de la enseñanza programada y tradicional.

La *planeación didáctica* fue muy reveladora, ya que claramente resaltó al profesor tradicionalista cuyos recursos didácticos privilegiados son la exposición y los exámenes, el logro de los contenidos más que de los aprendizajes, la utilización repetitiva de alguna técnica visual o audiovisual y la predominancia de la postura conservadora.

La *encuesta a los docentes* dejó ver un desconocimiento de las *intenciones educativas* de la UNLA, ya que en sus respuestas muestran lo que asumen de ellas a partir de su práctica docente general, los que tienen más tiempo de ejercicio en ella sobre todo, y en particular la que desarrollan en esta Universidad de acuerdo con la dinámica interna. Por su parte *los estudiantes*, aluden a algunas frases explícitas en la propaganda que quizá les han impactado más, pero prevalecen las que refieren a partir de sus vivencias como alumnos en este recinto educativo. De hecho implícitamente en los comentarios de unos y otros, quedan explícitas las intenciones

educativas reales que promueve el currículum oculto que se desarrolla cotidianamente.

Al *docente*, lo describen alumnos y profesores con un perfil ideal, no lejano de lo axiológico y teleológico pretendidos por la UNLA, donde la vocación, la ética, los valores, los objetivos y las metas, así como el conocimiento de lo pedagógico deben estar presentes, características, actitudes y demás que reclaman los estudiantes de sus docentes, *¿Será que los docentes encuestados describieron lo que son y realizan, o lo que saben que deberían ser y hacer?, ¿Será que los alumnos son muy exigentes o que en realidad en lo general no está presente el profesor con este perfil?*. Las apariencias se inclinan más por la presencia mínima de docentes como estos.

Docentes y estudiantes se inclinan por caracterizar al *buen alumno* con ética, comprometido, con una serie de valores, con métodos de estudio, dedicado y otros más, las preguntas son: *¿ La UNLA en su proceso conducirá a los estudiantes al logro de este perfil?, si así es, ¿Cómo podrá lograrlo si sus docentes no cubren el propio para favorecer al alumno?*.

La *enseñanza y el aprendizaje* son mencionados por ambos grupos complementarios, al profesor como facilitador, guía, mediador de los procesos implícitos, asimismo, que debe conocer y aplicar diversos métodos y técnicas grupales e individuales para promover aprendizajes significativos, que ha de favorecer a la enseñanza problemática y motivar al estudiante a investigar, leer y demás, resalta entonces, que si los alumnos están reclamando un docente cuya enseñanza sea de esta manera, es evidente que este tipo de práctica en lo general está ausente en la Universidad. De igual manera, para que el aprendizaje esté presente en el alumno, éste debe tener las características

ya mencionadas en el párrafo anterior para ser y hacer lo que un buen estudiante realiza. *¿Por qué el estudiante no cumple estos requisitos?, ¿No es acaso el perfil de ingreso que piden al estudiante para ser aceptado, según lo exigen las diferentes licenciaturas?, Si el estudiante cubriera los requisitos, ¿Podría el docente actual promover aprendizajes?*

Según el interés que mostraron la mayoría de los profesores por involucrarse en la maestría en asuntos de docencia, *¿Es acaso que reconocen su necesidad de formarse en la docencia?* Si las reflexiones a que los enfrentó esta encuesta los sensibilizó a ello, entonces esto ha sido revelador. De igual manera para los estudiantes, si el describir al buen estudiante los invitó a acercarse al perfil, la encuesta logró un objetivo adicional implícito.

En suma, queda en evidencia que la UNLA en su discurso tiende hacia la formación de recursos humanos críticos, reflexivos, innovadores, con valores e inclinaciones a favor de la sociedad, pero en el desarrollo del currículum están presentes las características y actitudes conservadoras entre docentes y alumnos y la comunidad educativa en general.

## ***REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS***

Este apartado, presenta en su contenido tres secciones en las que asienta en primera instancia, *la construcción del conocimiento que generó el proceso metodológico que condujo a determinar el objeto de investigación*, en segunda, *las reflexiones que propició el proceso de diagnóstico*, y en tercer lugar, *la teorización de las consideraciones empíricas expresadas en la primera parte de este documento y las del diagnóstico*, en virtud de que todo ello favoreció los procesos reconstructivos y constructivos de los saberes previos y los adquiridos como resultado del desarrollo de la investigación.

### ***Reconstrucción del proceso metodológico para***

### ***la construcción del objeto de investigación.***

La situación que dio motivo a inmiscuirse en lo que se refiere a la práctica docente, fue el observar a los profesores de la UNLA involucrados en los cursos-taller del Diplomado en Estrategias Didácticas, y desde luego, la respectiva de quien elabora este documento.

Sumado a lo anterior, el hecho de incursionar en el constructivismo, fueron factores que llevaron a cuestionar esta práctica a partir de referentes personales y los nuevos que se estaban incorporando. Como producto de lo anterior, surge la primera sección de este trabajo, donde quedan integradas las reflexiones personales empíricas sobre la docencia, llevadas por un proceso de análisis ordenado y organizado, a partir de las

ideas que propiciaron las lecturas de Covarrubias (1992), Sánchez P. (1993), Hidalgo (1996) y Díaz V. (1997b).

De lo anterior, se generó la elaboración de preguntas, intentando ver lo *diferente* y lo *cotidiano* que no se da importancia, para encontrar un ángulo distinto de lo aparente, esto permitió destacar situaciones de la realidad que por comunes, pasan inadvertidas. Posteriormente, se procedió a *cuestionar las preguntas*, con ello, se pretendió urgir en los posibles sentidos o direcciones que destacaran indicadores diversos en torno a esa situación o asunto, en esta se requirió acudir a la agudeza y perspicacia para destacar quizá lo trivial, lo ingenuo, el descuido, lo desapercibido, lo improbable, lo evidente. Ya con lo anterior, se optó por *problematizar las preguntas y los cuestionamientos*, entendiendo a ésta, como el deseo de saber y conocer, pero también, el poner de manifiesto la actitud valorativa y crítica del investigador ante la realidad que intenta abordar como problema para lograr explicarlo.

Si bien, se tomaron en cuenta ciertas ideas de Covarrubias, Sánchez P., Hidalgo y Díaz V., no se siguió la secuencia de estos de acuerdo con sus propuestas, por considerar que en ciertas partes del proceso, solamente el investigador tiene la opción de lograr resolver los tropiezos con los que se enfrenta, por este motivo en este enfoque investigativo, se requiere de la atención alerta y aguda del investigador, a fin de no forzar situaciones por someterlas a las propuestas de los autores, sino encontrar la manera de solventar situaciones con razonamientos lógicos y psicológicos, es decir, de acuerdo con la peculiaridad del material, tema o situación que está presente y la forma de construir los conocimientos por parte de quien indaga, esto es, el método o la técnica, pueden surgir en el momento mismo de la toma de decisiones para subsanar el obstáculo que se presente.

Por lo anterior, para enfrentar la situación de lograr llegar a identificar las categorías que servirían de base para la construcción de la estructura analítico-conceptual, se tomó la decisión de extraer los tópicos o temas explícitos e implícitos en las preguntas y los cuestionamientos, en virtud de que desde la perspectiva de la investigadora, era precisamente ahí donde habría de buscarse lo inherente a la práctica docente y no por medio de la confrontación de enunciados diseñados de diferentes formas, como lo propone Covarrubias, esto, para el caso, no era funcional. Así que detectadas los temas, se organizaron y agruparon de acuerdo a la convergencia de sus atributos, lo que dio como resultado categorías y subcategorías, que luego al elaborar la estructura analítico-conceptual, fueron tomando cada una de ellas su posición en torno al centro de atención que es la función docente, es precisamente en ésta, donde se logró de manera coherente, secuenta y delimitadora, establecer las relaciones e interrelaciones de cada una de ellas. Lo anterior evidenció el punto de la problemática en torno a la función docente, con cuyos elementos se diseñaron enunciados, que en este caso resultaron tres, quedando representados en estos, los principales posibles objetos de investigación.

Para determinar por cual decidirse de ellos, se optó por confrontarlos con los criterios teórico-metodológicos propuestos por Díaz V. (1997b), que sirvieron de análisis y reflexión sobre la importancia, lo valorativo, la conveniencia, la probabilidad, la posibilidad e interés del investigador, que sumados a la opinión de dos expertos a partir de los mismos criterios y sus conocimientos relacionados con el campo de trabajo respectivo, facilitaron a tomar la decisión por uno de ellos. En esta etapa del trabajo reflexivo, es conveniente acercarse a quienes conocen más respecto al tema y sus implicaciones, de lo contrario se corre el riesgo de ignorar situaciones o

circunstancias que pueden interferir con el desarrollo del trabajo y por ende con el esclarecimiento del objeto de investigación.

Es indispensable y relevante que el investigador esté convencido de que es precisamente eso en lo que quiere aventurarse, para mantener su motivación en buen nivel, de lo contrario, puede suceder que solamente se sujete a cumplir un requisito, en lugar de disfrutar tanto el proceso investigativo, como su propio proceso de cambio al confrontar sus saberes previos con los que nuevos que van tomando lugar paulatinamente en sus estructuras cognoscitivas.

Llegado a este punto, lo que prosiguió fue la etapa de acercamiento a la realidad, es decir, el diagnóstico.

### ***Recuperación epistémica del proceso metodológico en la construcción del diagnóstico.***

La etapa de estructuración, aplicación, recuperación, procesamiento e interpretación de lo que compete al diagnóstico, fue un proceso constructivo por demás enriquecedor para la investigadora, para ello se intentará resumirlo en los siguientes párrafos.

El hecho de que el diagnóstico sea concebido como una actividad generadora de conocimientos y por lo tanto de aprendizajes, de entrada, ofrece un reto a quien se involucra en ello, pues la pretensión es acercarse a esa *realidad* que está señalando el objeto de investigación y que se procura esclarecer, considerándola como una totalidad admisible momentánea, en virtud de que está en constante cambio, por tanto,

se develan porciones de ésta cada vez que se acercan a ella, mas esas son verdades pasajeras, que son sustituidas por las que le suceden. Sin embargo, esa porción siempre es parte de algo mayor a la que no es ajena, así entonces, aunque el diagnóstico se centra en determinado aspecto de la realidad, no debe perder de vista su contexto.

Considerando el enfoque metodológico constructivista que se aplicó en esta investigación, lo conducente fue lograr la participación de los sujetos involucrados en esta realidad. La participación, desde esta perspectiva, puede ser considerada en diversos niveles de intervención, esto lo van determinando las circunstancias y posibilidades de la organización de cada institución educativa. Para el caso de la UNLA, correspondió al directivo en asuntos académicos, los docentes y los alumnos. Del directivo, se obtuvo la información normativa y sus concepciones sobre aspectos relacionados con la docencia. De los docentes y los alumnos, sus conocimientos acerca de esa normatividad y sus preconceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, implícito en éstos la docencia.

En la construcción de la metodología para realizar el diagnóstico, es indispensable definir la línea que lo va a orientar y ésta debe de ser congruente con el enfoque investigativo, en este caso, ambos están en consonancia con lo cualitativo. Así que, una vez definidas las bases teóricas que lo sustentan, es conveniente establecer algunos caminos probables o supuestos, que sirvan de guía durante su proceso y que apunten en la dirección de las *inquietudes del investigador*, ya afinadas después de la fase depurativa del objeto de investigación. Desde luego, es conveniente dejar claros los propósitos que se tienen en esta etapa, ya que de no ser así, pueden haber desvíos en la interpretación de la realidad que se intenta poner al descubierto.

La construcción de los instrumentos para recoger las evidencias, han de ser también acordes al enfoque, y aunque existen técnicas e instrumentos ya preestablecidos que pueden ser útiles para lo que se requiere, en algunos momentos habrá que diseñar los propios, así, un mapa conceptual, un organizador previo y otros más, pueden convertirse en instrumentos, para ello, habrán de ser caracterizados y definidos los rasgos que van a recoger y sistematizar la información.

Para el caso de la investigación presente, se establecieron hipótesis de trabajo, precisamente como supuestos orientadores y no para ser aprobados o disprobados, sino como indicadores por dónde conducir y llevar a cabo la búsqueda de la información, desde luego, congruentes con la estructura analítico-conceptual y el objeto de investigación. Los *propósitos*, más que objetivos, plantearon la consideración del asunto relevante del problema investigativo y el punto sensible por tocar, donde se logran rescatar algunos de los implícitos subyacentes en éste. Para el caso de la UNLA, el enfoque pedagógico, la práctica docente cotidiana, los intereses didácticos de docentes y alumnos, la interpretación de las intenciones educativas presentes en la realidad, fueron el foco de atención.

En virtud de la temporalidad que demarcaba el semestre que serviría de referencia y las circunstancias de la institución, se tuvo que optar, previa consulta con el asesor de tesis y el director académico de la UNLA, por realizar una encuesta a docentes y alumnos por medio del centro psicopedagógico. La recopilación de información fue por conducto de materiales, bibliografía, folletería y documentos de trabajo interno. Cabe hacer la reflexión, que en todo estudio de campo, es necesario tomar en cuenta las limitantes que en ocasiones se presentan y a partir de ello, realizar los ajustes que sean pertinentes. En términos generales, se logró la participación de la totalidad de

los alumnos, mas no así la de los profesores. Un posible factor pudo ser que han sido sujetos a diversas encuestas y ello a mermado su entusiasmo por participar. Sin embargo, con lo que se rescató, se logró significar lo que se buscaba.

Los instrumentos utilizados fueron la encuesta, misma que se validó previamente y la hoja de concentración de información por documento consultado, extrayendo lo relacionado con el asunto en torno a la docencia. Para la elaboración de las encuestas, es conveniente establecer previamente los ejes de análisis que van a servir, tanto de guía para diseñar los reactivos, como para procesarlos con un método y lograr su sistematización. En las circunstancias de esta investigación, las categorías hicieron esa función, pues con base en ellas se elaboraron y procesaron los cuestionarios. De hecho, las categorías se mantuvieron presentes en el desarrollo del trabajo, menos en la primera recuperación de la información proveniente de los documentos recopilados, pues estaba presente el riesgo de desvirtuarla, sin embargo, en la fase de interpretación y síntesis de todos los resultados, quedó subsanada esta situación.

En las dos secciones anteriores, quedaron expresados, tanto procedimientos metodológicos, como la construcción de conocimientos resultantes del proceso de trabajo. En la sección que continúa, se presentan las reflexiones epistemológicas producto de las observaciones empíricas iniciales y previas a la determinación del objeto de investigación, así como las consecuentes de las intenciones educativas de la UNLA en contraste con la realidad develada.

## ***Teorización sobre las consideraciones empíricas iniciales y el resultado del diagnóstico.***

Para introducirse en las reflexiones de esta parte del trabajo, conviene tener en mente que para quien desarrolló este trabajo, fue importante destacar que la motivación para introducirse en el tema eje que lo dirige, *la docente en el aula*, ha sido producto de su propia práctica y la que ha observado en la UNLA como centro laboral donde se desempeña.

Considerando que en la cotidianidad del ejercicio docente resaltaban indicios sobre la circulación de ciertas intenciones educativas subyacentes no explícitas específicamente en ningún documento informativo o normativo, se procedió a revisar la información impresa de folletería promocional utilizada internamente como lineamientos para dirigir el trabajo académico y docente, como producto de ello, se obtuvo la visión general de las pretensiones de esta Universidad del sector privado.

Con relación a las *intenciones institucionales*: destacaron el lograr profesionales con éxito, proponiéndose el formar generaciones que participen en la búsqueda crítica de nuevos conocimientos, la exigencia por el logro de un alto nivel científico y técnico, la idea de enfrentar las realidades siempre cambiantes y problemáticas, el desarrollo de criterio propio para responder a los retos de la vida y, favorecer al despliegue de sus capacidades al servicio de la humanidad por la paz y la justicia.

Los valores, objetivos y metas implícitos en esas intenciones, implican un concepto de ser institucional con características peculiares y distintas al ser común que asiste a recibir educación superior. A este ser lo ubica con valores por encima del

individualismo, ha de ser y darse siempre considerando a los demás como sus iguales de manera equitativa, igualitaria y en equilibrio a favor del bienestar de la mayoría. Pero además, un ser comprometido con su formación de alto nivel en sus diversas facetas, con capacidad de discernimiento para enfrentar situaciones diversas y cambiantes con una actitud emprendedora y resuelta.

Para lograr formar al estudiante con esta visión del ser institucional, el reto no es fácil, ya que como organismo educativo, en toda su extensión debería pugnar desde cada ángulo de éste y dirigir sus esfuerzos en esa dirección.

Lo anterior traducido en acciones, tendría que optar por la línea del constructivismo organicista y naturalista, desarrollándolo de manera dinámica, reconociendo al estudiante como sujeto activo ante el objeto de conocimiento, confrontando sus preconceptos con la teoría y con la realidad de manera dialéctica, favoreciendo a que reconstruya o construya sus nuevos conceptos y modifiquen sus estructuras mentales en una creciente espiral ascendente y amplificada de conocimientos.

La propia Universidad habrá de concebirse como un espacio de socialización, no para reproducir ideologías, sino para reflexionar en ellas, para cuestionarlas, para estructurar otras formas de pensamiento, es decir, cambiar la cultura escolar actual de tipo conservadora, por una cultura escolar nueva, fresca, problematizadora, capaz de proponer lo no pensado y realizar verdaderos cambios cualitativos en su entorno, para trascender como seres individuales dentro y para el colectivo.

Para lograr seres reflexivos, creativos, propositivos, críticos, innovadores y demás, tendrán que promoverse como metodología las formas de pensamiento con una lógica

racionalista no lineal, sin perder de vista que la ciencia y la tecnología han de estar a favor de la humanidad y no en su contra. Con un enfoque de pensamiento realista a fin de que no excluyan la realidad de su contexto y se acerquen a ella siempre en la consideración de que es mutable. Promover el pensamiento crítico dentro de la dialéctica favoreciendo a la flexibilidad del pensamiento, la praxis y la consideración de romper con inercias, acartonamientos e inmovilidades, aprender a pensar en la diferencia, apuntar hacia lo indiciario y revelador de perspectivas entendidas desde otros paradigmas. Que logren plantearse utopías más que idealizar formas de pensamiento, de tal manera que sean el punto de llegada que trascienda lo hecho y lo pensado.

Ciertamente, la visión del ser descrita en lo anteriormente mencionado, rebasa por mucho la visión de la propia Universidad; sin embargo, para que cuando menos logren lo que pretende, tendría que ubicarse en una perspectiva de mayor alcance, quizá como la descrita. El hecho es que la realidad que prevalece en el desarrollo curricular de la UNLA, dista de acercarse a la pretendida, ya que la evidencia que arrojó la consulta se encuentra atrapada en activismos, en cuyo fondo, prevalece la postura conservadora, donde el estudiante como ser es pasivo, receptivo y reproductor de ideologías validadas, predeterminadas y reconceptualizadas desde la perspectiva del docente, la bibliografía a su alcance y sus posibilidades metodológicas que los encausan a razonarlas acriticamente.

El docente mismo, se desplaza en su adormecimiento pedagógico, saturado de tareas administrativas que no afectan positivamente la formación del estudiante, por ende, el desempeño académico del profesor está en el estándar en cualquier punto de la escala, favoreciendo el funcionalismo del cual forma parte alienadamente,

fortaleciendo la reproducción de conocimientos y fomentando la cultura de los exámenes y el meritismo.

El aula se convierte entonces en el recinto donde circula el conocimiento inamovible y reformulado desde la perspectiva del docente en turno, donde algunos alumnos por iniciativa propia lo reproducen con el afán de absorber información y cubrir con los requisitos para lograr la calificación que los destaca como "buenos estudiantes", otros solamente cumplen con lo indispensable para ser promovidos al escalón siguiente y quizá los menos sufren la estancia en el aula de manera inestable, con tal de cuando menos lograr lo mínimo para moverse curricularmente al próximo nivel.

*¿Qué alternativa podría subsanar el puente que existe entre las intenciones educativas de la UNLA y lo que acontece en la realidad?. De inicio sería reformular la propia idea de Universidad y a partir de ello, generar las acciones conducentes, pero considerando que esto no es fácil de llevar a cabo por las implicaciones que conlleva, desde la perspectiva de quien elaboró este documento, cuando menos entrando por un ángulo del contexto involucrado, se pretende ofrecer una posibilidad que favorece al docente, por consiguiente al alumno, incidiendo en los procesos implícitos en la enseñanza/aprendizaje. La propuesta es una maestría en asuntos de docencia, donde el profesor puede reflexionar y cuestionar su docencia y encontrar otros enfoques para desarrollarla. La propia Universidad ha dado margen a la reflexión por medio del Diplomado en Estrategias Didácticas, pero son los menos quienes asisten, no ha sido una condición requerida al profesor.*

Por medio de la maestría, que la mayoría de los docentes encuestados se inclinaron por ella, además de proporcionarles nuevos referentes psicológicos, sociológicos,

epistemológicos, axiológicos, teleológicos y desde luego pedagógicos de la docencia dentro de una perspectiva constructivista más cercana a las pretensiones de la UNLA, también lograrían adquirir un posgrado.

Finalmente, los productos epistemológicos expuestos previamente, llevaron a la investigadora a confrontar sus saberes previos y someterlos a su deconstrucción y reconsideración, por medio de retornos reflexivos, de pensar en la diferencia, de la contrastación dialéctica entre la teoría, las observaciones y la práctica docente. En el recorrido reflexivo y analítico, se ratificaron, ampliaron, enriquecieron y reformularon sus preconceptos y otros más se modificaron radicalmente.

El aprender a aprender fue consolidado, considerando que esta etapa de la maestría cursada, demanda procesos psicológicos y lógicos, que no siempre son compatibles, pero que propiciaron retos cognitivos que sirven para encontrar otras posibilidades de solución.

En enfoques investigativos como éste, es indispensable mantener una postura de pensamiento abierto, flexible y creativo para romper con esquemas aquillados, a fin de lograr detectar las situaciones, circunstancias y demás desde ángulos no pensados, no incursionados o no detectados por la costumbre de verlos sin mirarlos.

Solamente quien transita el camino y vivencia cada paso, podrá comprender la aventura que implica recorrerlo y sobre todo, la satisfacción de disfrutar el punto de llegada, que pronto se convierte en nuevo punto de partida. Desde el punto de vista de la investigadora considera que: *El conocimiento es para quienes permanecen en la senda de la inquietud para continuar develando la realidad que nos circunda.*

Como última etapa de este documento, se presenta una propuesta, la opción de una *maestría en asuntos de docencia para los profesores de educación media superior y superior*, en cuyo diseño curricular ha considerado la temática señalada por los docentes en la encuesta, las apreciaciones resultantes de la información recopilada y las reflexiones de la docencia de quien diseñó este documento.

***PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR  
PARA LA:***

***MAESTRÍA EN DOCENCIA  
PARA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR***

## ***JUSTIFICACIÓN***

La Universidad Latina de América (UNLA), es un organismo educativo de alcance internacional que oferta estudios de bachillerato general y nueve licenciaturas. Como institución escolar de educación media superior y superior, al igual que muchas otras, alberga problemas de formación docente entre los profesores que laboran en ésta, evidenciando procesos pedagógicos con insuficiencias teóricas, metodológicas e instrumentales.

Esta institución formadora de profesionistas, aunque joven, ha pretendido a través de sus intenciones educativas, lograr egresados con ciertas actitudes, habilidades y conocimientos que favorezcan la integración de una personalidad polivalente y multifacética, que les permita enfrentar los retos del presente con los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales propios de la especialidad, desde una perspectiva humanista.

Para lograr lo mencionado en el párrafo anterior, implica entre otros más, que el personal académico y particularmente en lo que respecta a su función docente, cubra cierto perfil. Sobre esto, cabe resaltar que la realidad de nuestro país en asuntos de enseñanza en estos niveles educativos, presenta la problemática referente a que los profesores que ingresan al campo de la docencia evidencian insuficiencias significativas, los de la UNLA no son la excepción, en virtud de ello, la Universidad ha provisto espacios diversos para que sus profesores consideren la docencia desde la perspectiva que ésta conlleva.

A partir de lo expuesto en los párrafos antecedentes y en la creciente necesidad de contar con personal de calidad docente que propicie el logro de las intenciones educativas de la UNLA, pero que además ofrezca la posibilidad de obtener un grado académico, se propone este diseño curricular en el nivel de maestría, para favorecer la formación de docentes reflexivos, críticos y emprendedores de otras formas de concebir y promover el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## ***OBJETIVOS DE LA PROPUESTA***

Proporcionar al profesor que ejerce en educación media superior y superior de la UNLA:

- ✓ Un espacio formal para la reflexión de su función docente.
- ✓ Elementos teóricos, metodológicos e instrumentales que le posibiliten desarrollar su docencia desde una perspectiva constructivista.
- ✓ La posibilidad de obtener un grado académico que lo acredite en asuntos educativos aplicados a la docencia.

## ***ORIENTACIÓN DE LA PROPUESTA***

La propuesta curricular para La Maestría en Docencia para los Niveles de Educación Media Superior y Superior ofrece una opción diferente a la que prevalece en la UNLA, sin embargo, con la prudencia debida, se han tomado en cuenta las circunstancias e infraestructura actuales, ya que estas no pueden ser modificadas arbitrariamente, pero si aprovechadas de mejor manera.

La *Maestría* está pensada como un espacio donde el profesor pueda enfrentarse con su práctica docente, *desde su docencia*, es decir, donde la teoría sirva de instrumento de análisis de lo que sucede en la cotidianidad del desempeño de su función como profesor, así entendidas, el currículum entonces se concibe como *praxis*. Esto es, el ir descubriendo lo que ocurre en el proceso enseñanza/aprendizaje, ponderando la interacción de todos los elementos que intervienen en la propia práctica (Gimeno, 1989: 254). Ello significa, que el profesor habrá de observarse en su quehacer docente, reconstruir los hechos, reflexionar lo que él junto con el grupo realizan, cuestionarlo, confrontarlo con la teoría, evaluar críticamente aciertos y desaciertos, reelaborar criterios y conceptos, reconsiderar estrategias, en suma, replantear su situación docente, la metodología y la instrumentación didáctica.

El tránsito de la *Maestría*, además de favorecer a la reflexión crítica del acontecer cotidiano en la docencia, permite que el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades relacionadas con la concepción de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, así como las implicaciones que estas conllevan implícita y explícitamente en el proceso educativo.

Como consecuencia de lo antes mencionado, se pretende que el profesor vivencie una experiencia que contribuya a la emancipación, es decir, que lo libere de la sujeción de prácticas irreflexivas, repetitivas e inintencionadas que le han rodeado en el transcurso de su desempeño como docente.

Sobre los espacios curriculares, estos han de estar al servicio para favorecer al proceso constructivo y reconstructivo del conocimiento en asuntos inherentes a la docencia y por ende a la promoción de procesos de enseñanza/aprendizaje. Para ello, se piensa propiciar el trabajo grupal a través de seminarios, valiéndose de técnicas grupales diversas que promuevan el trabajo individual dentro y para el colectivo, a fin de generar condiciones pertinentes para el logro de aprendizajes significativos.

## ***FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA***

La formación docente es concebida desde diversas perspectivas y como consecuencia de ello, dan cabida a prácticas docentes que van desde las más tradicionalistas o conservadoras, hasta aquellas que favorecen en el alumno el autoaprendizaje en un ambiente motivador y autogestivo.

El nivel de educación superior en general se ha caracterizado por mantener las prácticas conservadoras, fomentando la cátedra como una de las prácticas más favorecidas, ello, ha repercutido en la formación de estudiantes pasivos y receptivos, reproductores del conocimiento vertido por sus profesores.

Por lo anterior, es que se pretende favorecer la ruptura de las inercias tradicionalistas, a través de una postura psicopedagógica viable que permita generar el cambio en una dirección *constructivista del proceso enseñanza/aprendizaje*.

El *constructivismo* sostiene que los conocimientos, los proyectos, los planes, los modelos y en general los productos intelectuales, son resultado de procesos constructivos (Hidalgo, 1992:194), así, este enfoque presenta una concepción del *aprendizaje escolar*, sustentado en la idea de que *la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas, es promover los procesos de crecimiento personal del alumno dentro de la sociedad donde se desenvuelve*. Para que estos aprendizajes se produzcan satisfactoriamente, se requiere de la administración de la *ayuda pedagógica específica* a través de la participación del alumno en *actividades intencionadas, planificadas y*

*sistemáticas*, que logren propiciar en éste, una actividad mental constructiva (Díaz B. F., 1993: 24).

Lo anteriormente mencionado, implica que la finalidad última de la *intervención pedagógica* es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar *aprendizajes significativos* por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, esto se le denomina como *aprender a aprender* (Coll, 1987: 41).

Dentro del *enfoque constructivista*, la idea central se sintetiza en el *enseñar a pensar* sobre contenidos significativos y contextualizados, en este se trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza.

La concepción *constructivista* (Coll, 1990: 38), se organiza alrededor de tres ideas básicas: *El alumno es responsable último de su propio aprendizaje; la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración; y, la función del docente es la de engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.*

Con relación a lo anterior, en lo que respecta a *la docencia*, es entendida (Pérez R., 1987: 15) como una de las tres funciones sustantivas de la educación superior, a través de la cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad, cuyos *componentes básicos* son *el profesor, el alumno, el contenido y el vínculo pedagógico*, considerando el contexto sociohistórico dinámico y cambiante. Como *proceso educativo*, lo identifica como la expresión de una práctica social que se da en determinados y diferentes momentos y condiciones del conocimiento.

Acerca del *docente*, cabe señalar que además de que éste domine el campo disciplinario respectivo, requiere de una formación en el área educativa que le permita construir su marco teórico conceptual y metodológico, para organizar su materia que es el objeto de enseñanza, con ello, seleccionar y diseñar materiales didácticos, así como desarrollar formas de enseñanza y evaluación, para así favorecer las condiciones a fin de que los alumnos reconstruyan el conocimiento. Así entonces, *la docencia debería convertirse en un proceso creativo*, por el cual los individuos que enseñan y los que aprenden interactúen con el objeto de conocimiento en turno, considerando su lógica de construcción en una constante de análisis y reflexión (ob.cit.:15).

Lo declarado anteriormente, conlleva a entender de manera diferente *el enfoque educativo*, que a diferencia del predominante, *el contenido* no es el fin, sino el medio para desarrollar todas las actitudes, habilidades y destrezas. *El aprendizaje*, no como recepción de información, sino como el *actuar con la realidad*, por ende *la enseñanza*, no como transmisión de saberes, sino como la *promoción de cuestionamientos sobre la realidad*, como la búsqueda y creación de condiciones que permitan el encuentro y la acción sobre ella. Esto implica pensar en una relación diferente de aquella que tradicionalmente se da entre el *profesor* y el *alumno*, la de un transmisor y un receptor, es pensar a estos como *actores que conjuntamente se introduzcan en la realidad*, donde uno la descubre y el otro la redescubre; *el alumno* aprovecha las condiciones para alcanzar el aprendizaje y *el profesor* construye para promoverlo. Así entonces, *el aula* ha de ser concebida como un espacio de búsqueda y experimentación tanto para profesores, como para los alumnos; para los primeros, en su tarea para la promoción del aprendizaje y para los segundos, en la tarea de conocer la realidad.

En función de lo anterior, *la docencia como práctica*:

*“... es la concreción de las determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio, se requiere un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario” (ibídem:16).*

Se considera que en virtud de que *la docencia* se inscribe en el fenómeno educativo y social global, no puede reducirse a la relación profesor-alumno en el aula, taller o laboratorio.

Dentro de esta línea alternativa, *la docencia* como una *función polivalente*, demanda una preparación múltiple por parte de sus representantes, que tiene que ver tanto con la actuación de estos, como del conocimiento profundo del otro y del yo mismo, ello, es una función compleja que requiere de diversas habilidades. Lo anterior, se traduce en cinco factores que se consideran esenciales por parte tanto del enseñante como del enseñado, que son: El *factor socio-emocional* que busca la promoción del desarrollo emocional y social del escolar; el *factor cognitivo*, que se identifica con la promoción del desarrollo de los conocimientos de los alumnos; el *factor metódico-material*, que busca formar e impulsar actitudes concernientes a materiales y métodos pedagógicos; el *factor cooperación*, cuyo objeto es propiciar el trabajo grupal dentro y fuera del aula y el *factor de desarrollo*, que tiene que ver con la maduración positiva del enseñante y el enseñado, como también del centro educativo (Gómez M., 1995: 81).

En función de lo anterior, *la docencia* se concibe como *parte de la práctica educativa* y se refiere al conjunto de actividades, relaciones y procesos que se desarrollan entre

*docentes y alumnos y que se concretan en el aula, que como práctica social trasciende este espacio educativo. De esta manera, la práctica docente implica considerar distintas dimensiones de este quehacer, con el fin de realizarla en condiciones que favorezcan a la calidad y calidez del proceso enseñanza/aprendizaje.*

## ***REQUISITOS PARA SOLICITAR EL INGRESO A LA MAESTRÍA***

Para solicitar el ingreso a la Maestría, las personas interesadas habrán de reunir los requisitos siguientes:

**\* Presentar:**

- a) Título de licenciado.
- b) Certificado de estudios correspondiente a la licenciatura con materias y calificaciones obtenidas.
- c) Documento que lo acredite como docente de bachillerato o de nivel universitario.
- d) Acta de nacimiento.
- e) Currículum vitae.
- f) Carta de motivos para cursar la Maestría (una a dos cuartillas)
- g) La solicitud de ingreso.
- h) Documento de haber acreditado el curso propedéutico o el Diplomado de la UNLA.
- i) Constancia de comprensión y traducción de un idioma extranjero.

- j) Un tema de investigación que desarrollará en el transcurso de la Maestría (una a dos cuartillas)

**El documento que:**

- k) Indique que ha pasado por la entrevista personal.
- l) Los demás requisitos requeridos por la institución.

## **PERFILES**

### ***De Ingreso:***

*El aspirante a la maestría ha de mostrar disposición para:*

- a) La reflexión y el cuestionamiento de su práctica docente.
- b) La problematización de su experiencia como docente y contrastarla con la teoría para llevar a cabo investigaciones que favorezcan a innovar el proceso enseñanza/aprendizaje.
- c) El despliegue de su actitud crítica y reflexiva frente a sus preconcepciones en torno a la docencia y los procesos de conocimiento.
- d) El trabajo en colectivos e interactuar con sus iguales aportando y recibiendo saberes y conocimientos propios de los involucrados.
- e) El favorecimiento del cambio individual y grupal por medio de la confrontación e investigación de su campo laboral.
- f) La participación en la construcción y reconstrucción de conocimientos en torno a la docencia y sus implicaciones.

## ***De Egreso:***

Al egresar de la Maestría el alumno habrá logrado el entendimiento de saberes y conocimientos, desarrollando hábitos, destrezas, actitudes y valores que le permitirán que:

- a) Ubique su práctica docente en un determinado marco teórico relativo a lo pedagógico, sociológico, epistemológico y sociológico.
- b) Lleve a cabo su práctica docente desde una perspectiva constructivista.
- c) Participe en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos del nivel medio superior y superior.
- d) Asesore proyectos de investigación desde una perspectiva cualitativa constructivista.
- e) Participe en el diseño, desarrollo y evaluación de modelos curriculares de educación media superior y superior.
- f) Conciba y desarrolle propuestas alternativas e innovadoras relacionadas con la docencia.

## ***Del Docente de la Maestría***

Considerando que el enfoque de la Maestría es de corte constructivista, el docente que participe en el desarrollo de los seminarios, deberá de presentar un perfil de desempeño con características, actitudes, aptitudes y habilidades propias para ello, tales como:

### **➤ *En lo profesional que:***

- ✓ Demuestre el grado de maestría.

- ✓ Muestre amplios conocimientos sobre su especialidad y particularmente sobre el seminario que conduzca y coordine.
- ✓ Demuestre dominio y comprensión en la traducción de una lengua adicional al español.

➤ **En la Función Docente que:**

- ✓ Tenga conocimiento sobre los aspectos psicopedagógicos propios del enfoque constructivista.
- ✓ Demuestre que tiene experiencia en la aplicación del enfoque constructivista para el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje en el nivel Medio Superior y/o Superior.
- ✓ Muestre conocimiento sobre la investigación de corte constructivista aplicada a la docencia.
- ✓ Sea reflexivo y crítico ante la problemática en torno a la función docente.
- ✓ Tenga conocimiento y manejo grupal aplicado al desarrollo del trabajo colectivo.
- ✓ Sea capaz de generar procesos de aprendizaje significativo.

## ***ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS***

La estructura de un plan de estudios responde a las intenciones educativas que se pretenden lograr y paralelamente, ésta es el medio por el cual se intentan llevar a cabo. En esta Maestría, el eje central sobre el que giran todos los conocimientos por reflexionar y cuestionar es la docencia, en virtud de que es el foco de atención en torno a la función que el profesor de educación media superior y superior desempeña

ante el desarrollo de las asignaturas que le competen. La consideración principal para ello, es que este profesor ha carecido de formación e información en asuntos relacionados con la docencia, por lo que la realiza intuitiva y empíricamente.

El plan de estudios para esta Maestría está diseñado por *trimestres*, el criterio principal que se tomó en cuenta para ello fue el hecho de lograr más espacios curriculares con información concreta. Otro criterio fue lograr más horas para el desarrollo de los contenidos ya que cada espacio curricular se desarrolla durante doce semanas, así tópicos como ontología, epistemología I y II, en el esquema semestral solamente se habrían visto como temas de un solo seminario. Por medio de los dos criterios mencionados se logró también abarcar las áreas básicas que se correlacionan e interrelacionan con la pedagogía como *la ontología, la epistemología, la sociología, la psicología y la investigación*, que de otra manera se hubieran revisado someramente o ni siquiera estarían presentes algunas de ellas.

- Respecto a la carga curricular, la Maestría ofrece 100 créditos y 600 horas de trabajo durante los seis trimestres, la equivalencia de cada hora es de 2 créditos, en virtud de desarrollarla por medio de seminarios (SEP, 1998:27), lo que implica trabajo adicional extra clase. Los 100 créditos, son el resultado de aprovechar óptimamente los periodos laborables dentro de los 6 trimestres programados, los que están distribuidos de la siguiente manera:

Gráfica N° 7: Distribución de los trimestres

TRIMESTRE	CRÉDITOS	HRS. TRABAJO SEMANAL	HRS. POR TRIMESTRE
I	18	9	108
II	16	8	96
III	18	9	108
IV	16	8	96
V	16	8	96
VI	16	8	96
TOTAL	100	*	600

Por lo que se puede observar, la carga de trabajo semanal es de ocho a nueve horas como máximo, promedio que es bastante aceptable considerando que la mayoría de los participantes combinan su tiempo laboral con el de asistencia a los seminarios, dando margen para la fase actividades anticipadas durante la semana.

La *metodología* que está presente para el desarrollo de los espacios curriculares de la Maestría es por medio de seminarios, por considerar que a través de estos se facilita la realización del enfoque constructivista, a fin de que el estudiante vivencie ésta como parte de su formación para que trascienda posteriormente a su ámbito laboral docente.

### ***Áreas de Formación:***

Para la Maestría se consideran las áreas *Ontoepistémica*, *Sociológica*, *Psicológica*, *Pedagógica* y la *Investigativa*. Estas han sido determinadas en virtud de la complejidad que representa la función docente y que ésta, para ser abordada desde la perspectiva adecuada, requiere reconocerla en su interrelación con las disciplinas filosóficas que le son inherentes.

Por lo anterior, es que lo *ontoepistémico* se refiere a cómo es el ser y éste, en su relación con la construcción y reconstrucción del conocimiento; lo *sociológico*, da cuenta del ser humano relacionado con otros seres y grupos de su especie; lo *psicológico*, remite a entender cómo es el ser humano, cómo piensa, cómo aprende, etc.; lo *pedagógico*, es responsable de propiciar los procesos de enseñanza; y, la *investigación*, que a partir de los referentes que aportan las anteriores y con base en la metodología que aporta desde diversas perspectivas, permite encontrar respuestas aproximadas para

comprender hechos, situaciones y más, que en este caso se relacionan con la docencia y su función. A continuación se presenta el mapa curricular correspondiente.

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR**  
**MAPA CURRICULAR**

TRIMESTRE AREA	I	II	III	IV	V	VI	Créditos	Horas
	<b>S E M I N A R I O S</b>							
<b>ONTO - EPISTÉMICA</b>  18 %	ONTOLOGÍA 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario	EPISTEMOLOGÍA I 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario	EPISTEMOLOGÍA II 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario				<b>18</b>	<b>108</b>
<b>SOCIOLÓGICA</b>  8 %			SOCIOLOGÍA I  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	SOCIOLOGÍA II  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario			<b>8</b>	<b>48</b>
<b>PSICOLÓGICA</b>  20 %	CONSTRUCTI- VISMO I 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario	CONSTRUCTI- VISMO II 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario			OPTATIVA  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	OPTATIVA  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	<b>20</b>	<b>120</b>
<b>INVESTIGATIVA</b>  16 %			INVESTIGACIÓN I 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	INVESTIGACIÓN II 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	SEMINARIO DE TESIS I 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	SEMINARIO DE TESIS II 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	<b>16</b>	<b>96</b>
<b>PEDAGÓGICA</b>  38 %	LA FUNCIÓN DOCENTE 6 créditos 3 hrs. semanales 36 hrs/seminario	TEORÍA EDUCATIVA 4 créditos 2 hrs. semanales 24 hrs./seminario	EL PROCESO ENS. / APREND. 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	MÉTODOS Y TÉCN. DE ENS. 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	PLANEACIÓN EDUCATIVA 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	OPTATIVA  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	<b>38</b>	<b>228</b>
				LOS MEDIOS DE LA ENSEÑANZA 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	LA EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO 4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario	OPTATIVA  4 créditos 2 hrs semanales 24 hrs./seminario		
<b>Créditos</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>600</b>
<b>Hrs. Semanales</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>		
<b>Hrs. trimestrales</b>	<b>108</b>	<b>96</b>	<b>108</b>	<b>96</b>	<b>96</b>	<b>96</b>		

## MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

### SEMINARIOS

AREA	SEMINARIO	CRÉDITOS	HRS.SEMANA	SEMANAS	TOTAL HRS.
<b>ONTO - EPISTÉMICA</b> 18 %	ONTOLOGÍA	6	3	12	36
	EPISTEMOLOGÍA I	6	3	12	36
	EPISTEMOLOGÍA II	6	3	12	36
	<b>TOTALES</b>	<b>18</b>			<b>108</b>
<b>SOCIOLOGICA</b> 8 %	SOCIOLOGÍA I	4	2	12	24
	SOCIOLOGÍA II	4	2	12	24
	<b>TOTALES</b>	<b>8</b>			<b>48</b>
<b>PSICOLÓGICA</b> 20 %	CONSTRUCTIVISMO I	6	3	12	36
	CONSTRUCTIVISMO II	6	3	12	36
	OPTATIVA	4	2	12	24
	OPTATIVA	4	2	12	24
	<b>TOTALES</b>	<b>20</b>			<b>120</b>
<b>INVESTIGATI- VA</b> 16 %	INVESTIGACIÓN I	4	2	12	24
	INVESTIGACIÓN II	4	2	12	24
	SEMIN. DE TESIS I	4	2	12	24
	SEMIN. DE TESIS II	4	2	12	24
	<b>TOTALES</b>	<b>16</b>			<b>96</b>
<b>PEDAGÓGICA</b> 38 %	LA FUNCIÓN DOCENTE	6	3	12	36
	TEORÍA EDUCATIVA	4	2	12	24
	EL PROCESO ENS/APR.	4	2	12	24
	MÉTODOS Y TÉCN. DE ENSEÑ/APRENDIZAJE	4	2	12	24
	MEDIOS DE LA ENSEÑANZA	4	2	12	24
	PLANEACIÓN EDUCATIVA	4	2	12	24
	EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	4	2	12	24
	OPTATIVA	4	2	12	24
	OPTATIVA	4	2	12	24
	<b>TOTALES</b>	<b>38</b>			<b>228</b>
<b>100 %</b>	← TOTAL →	<b>100</b>			<b>600</b>

**O P T A T I V A S**

AREA	ASIGNATURA	CRÉDITOS	HRS / SEMANA	SEMANAS	TOTAL HRS.
<b>PSICOLOGÍA</b>	Psicología del estudiante de bachillerato	4	2	12	24
	Psicología del estudiante universitario	4	2	12	24
	Teorías del aprendizaje	4	2	12	24
	Teorías motivacionales				
	Los grupos operativos	4	2	12	24
<b>PEDAGOGÍA</b>	Diseño curricular	4	2	12	24
	Desarrollo curricular	4	2	12	24
	Innovación educativa	4	2	12	24
	Prospectiva educativa	4	2	12	24
	La educación del siglo XXI	4	2	12	24

## ***Programas Sintéticos:***

En virtud de lo anterior, se procede a identificar en lo general a cada una de las Areas mencionadas.

### **Area Ontoepistémica**

#### **\* Organización:**

Esta área habrá de cubrir los aspectos relacionados con la identificación del ser en general y lo relacionado con lo específico de la docencia, así como lo concerniente a la construcción y reconstrucción del conocimiento considerando de este sus diversos enfoques y cómo afectan a la educación.

Los seminarios que corresponden a esta **Area** son:

<b>Seminario</b>	<b>Clave</b>
* Ontología	AOE01
* Epistemología I	AOE02
* Epistemología II	AOE03

#### **➤ Seminario de Ontología AOE01:**

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

Lo *ontológico*, por relacionarse con el ser en toda su esencia en lo referente a su naturaleza humana y con los seres que se relaciona. Es importante entender esta disciplina para la comprensión y sentido de la función docente y sus implicaciones en el proceso educativo.

En este espacio curricular el alumno tendrá acercamiento al entendimiento de los seres en su máxima abstracción, comprendiendo al ser como cualquier objeto pensable exista o no. De éste, sus atributos o constitutivos universales o de especie, particularmente los relacionados con la función docente.

**\* Propuesta de contenidos:**

Al culminar el seminario el alumno habrá logrado elaborar su concepto de ser y particularmente el que se refiere a la docencia y lo que le es inherente. Asimismo, entender lo necesario y conveniente de esta disciplina para comprender las implicaciones de la docencia, para ello se revisarán los siguientes temas:

1. Las fuentes del Ser
2. Las categorías del Ser
3. Las conexiones del Ser
4. El Ser docente:
  - ✓ Sus atributos esenciales o constitutivos

**\* Bibliografía básica inicial:**

RAHAM MANRIQUEZ, Salomón.- Tratado III Ontología.- Filosofía Tomo I. Ciencia y

Técnica, Editorial Limusa. México, 1992.

LAVELLE, Louis.- Introducción a la ontología. 2ª ed. Fondo de Cultura Económica.  
México, 1953

GABILONDO, Angel.- El discurso en la acción. Foucault y una ontología del  
Presente Ed. Anthropos. Madrid, 1990.

➤ ***Seminarios de epistemología.***

Lo *epistemológico*, porque en éste se ubica la construcción y reconstrucción del conocimiento, punto central del enfoque constructivista.

En estos espacios curriculares, el alumno tendrá acercamiento a las diversas posturas que subyacen en las concepciones de conocimiento y su relación entre el sujeto y el objeto, base por demás necesaria para ubicar al sujeto docente como objeto de estudio de su práctica y lo que le es inherente como consecuencia de esta desde la perspectiva congruente con el enfoque constructivista natural u organicista.

➤ ***Seminario de Epistemología I AOE02:***

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ ***Propuesta de contenidos:***

Al culminar el seminario el alumno habrá logrado comprender la importancia que tiene el entender que la construcción y reconstrucción del conocimiento están basadas en concepciones diversas del ser humano.

1. Introducción a la epistemología
2. Relación entre sujeto y objeto
3. El conocimiento:
  - ✓ Elementos principales

★ **Bibliografía básica inicial:**

HESSEN, Johannes.- Teoría del conocimiento.- 23ª ed. Ed. Lozada.  
Buenos Aires. 1973.

BLANCHÉ, Robert.- La epistemología. Oikos – Tau S.A. Barcelona, 1973.

BACHELARD, Gastón.- Epistemología. Ed. Anagrama. Barcelona, 1971. >

RIVADEO F. Ana María.- Antología: Introducción a la Epistemología. ENEP  
Acatlán. UNAM, México, 1992.

ZEMELMAN, Hugo.- Los horizontes de la razón.- Colegio de México. México, 1992.

➤ **Seminario de Epistemología II AOE03:**

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al término de este Seminario el alumno habrá logrado revisar las diversas corrientes de pensamiento sobre la construcción y reconstrucción del conocimiento y considerar cómo repercuten en el campo educativo.

1. Los enfoques de pensamiento:
  - ✓ En la construcción del conocimiento.

- ✓ Sus implicaciones en el hecho educativo.
- ✓ Congruencia con el constructivismo naturalista u orgánico.
- ✓ Congruencia con el enfoque pedagógico respectivo.

\* ***Bibliografía básica inicial:***

BARTOMEU, Montserrat y otros.- *Epistemología o Fantasía*. Los cuadernos de acordeón. UPN. México, 1996.

VERNEAUX, Roger.-*Epistemología general o crítica del conocimiento*. Ed. Herder. Barcelona, 1989.

ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*. El Colegio de México, México, 1987.

CINDE. *Fundamentos epistemológicos de la educación*. Bogotá, 1993.

***Area Sociológica***

Esta área habrá de considerar al ser humano como ser social que vive y se desarrolla en sociedad, que los procesos educativos tienen que ver con el conjunto de seres que coexisten en una sociedad determinada y que de hecho, la educación viene a ser producto de ello.

En estos seminarios, en primera instancia se abordarán aspectos relacionados con el ser como parte de una sociedad y la sociedad que da forma al ser, para luego revisar las corrientes de pensamiento que prevalecen y su relación con la educación, particularmente con la función docente y lo que le subyace.

★ **Organización**

Los seminarios que corresponden a esta **Area** son:

<b>Seminario</b>	<b>Clave</b>
* Sociología I	AS04
* Sociología II	AS05

➤ **Seminario de Sociología I AS04:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

En este Seminario se revisará lo referente a la sociología como ciencia que estudia al ser en sociedad y particularmente ubicarla en lo que compete a la sociología dentro de la educación.

★ ***Propuesta de contenidos:***

Al finalizar el Seminario el estudiante habrá ubicado a la educación dentro del campo de la sociología como un producto social.

1. Introducción a la sociología
2. La sociología en la educación
3. La sociología y la escuela

★ ***Bibliografía básica inicial:***

BOURDIEU, Pierre y Jean – Claude Passeron. *El oficio del sociólogo.* Siglo XXI

Editores. Buenos Aires, 1975.

LATAPÍ, Pablo.- *Educación y escuela*. Vol. I. La educación formal. Nueva Imagen. México, 1991.

EGGLESTON, John.- *Sociología del Currículo*.- Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980.

➤ **Seminario de Sociología II AS05:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

El *Seminario de Sociología II* es relevante debido a su ubicación en el mapa curricular, en virtud que en éste se tendrán que revisar los enfoques sociológicos e interrelacionarlos con los pedagógicos y epistemológicos que están en consonancia con el constructivismo naturalista u organicista.

★ **Propuesta de contenidos:**

Al finalizar este Seminario el estudiante habrá logrado identificar las diferentes corrientes sociológicas en torno a la educación y a partir de ello, establecer la interrelación que tienen con el hecho educativo en lo pedagógico, lo epistemológico y su congruencia con el constructivismo naturalista u organicista.

1. **Corrientes sociológicas:**

- ✓ Su relación con la educación.
- ✓ Su congruencia con el constructivismo naturalista u organicista.
- ✓ Su congruencia con el enfoque pedagógico respectivo.
- ✓ Su congruencia con el enfoque epistemológico correspondiente.

**\* Bibliografía básica inicial:**

GÓMEZ VILLANUEVA, José y Alfonso Hernández Guerrero.- Teorías Sociológicas: El debate social en torno a la Educación. Antología. UNAP-ENEP Acatlán. México, 1991.

**Área Psicológica**

El área psicológica se incluye en virtud de que el ser humano tiene entre otras, la facultad de aprender, sin embargo en lo particular se aborda desde la perspectiva del *constructivismo*, considerando que este enfoque es viable para favorecer a la construcción y reconstrucción de conocimientos y por ende de aprendizajes.

En los Seminarios I y II se revisará la procedencia del constructivismo, para luego abundar en lo referente a los principios y características que dan cuerpo al constructivismo naturalista u organicista y su importancia para el desarrollo de aprendizajes significativos. Los seminarios optativos proveen otros aspectos psicológicos en torno al escolar de educación media superior y superior.

**\* Organización**

Los seminarios que corresponden a esta **Área** son:

<b>Seminario</b>	<b>Clave</b>
* Constructivismo I	APS06
* Constructivismo II	APS07
* Optativa	Aps08
* Optativa	Aps09

➤ **Seminario de Constructivismo I APs06:**

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al terminar el seminario el alumno habrá logrado revisar la procedencia del constructivismo y particularmente ubicar al denominado naturalista y organicista.

1. Teorías cognitivas del aprendizaje:

- ✓ El constructivismo.
- ✓ El constructivismo naturalista y el organicista.

★ **Bibliografía básica inicial:**

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis.- Costruactivismo y aprendizaje escolar. Castellanos Editores. México, 1996.

POZO, Ignacio.- Teorías cognitivas del aprendizaje. 3ª ed. Ed. Morata. Madrid. 1994.

➤ **Seminario de Constructivismo II APs07:**

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al terminar el Seminario el alumno estará en posibilidad de identificar los sustentos del constructivismo naturalista u organicista, así como la interrelación que tiene con los enfoques epistemológico y pedagógico que son congruentes con éste.

1. Los principios que sustentan al constructivismo naturalista y el organicista.
2. La interrelación de este enfoque constructivista con el enfoque pedagógico:
3. Las implicaciones del constructivismo como enfoque psicopedagógico en el ámbito escolar.

\* ***Bibliografía básica inicial:***

CARRETERO, Mario.- Constructivismo y Educación. 3ª ed. Ed. Luís Vives, Buenos Aires, 1993

COLÓN CUESTA, Alicia Marina y Juan Luís Hidalgo Guzmán.- Memoria: Encuentro de Aprendizaje Operatorio. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. México, 1995.

COLL SALVADOR, César.- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 3ª ed. Paidós. Buenos Aires, 1991.

COLL SALVADOR, César.- Psicología y Currículo. Ed. Paidós Mexicana. México, 1995.

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luís.- Constructivismo y aprendizaje escolar. Castellanos Editores. México, 1996.

**Área Investigativa**

El área investigativa tomando en cuenta que es el medio por el cual puede ser confrontado y analizado un determinado objeto de estudio o de investigación, que para los fines de esta Maestría, sería el docente y lo que subyace en su práctica.

En estos seminarios se revisarán los enfoques cualitativos de la investigación, para luego centrarse en el *constructivismo como enfoque metodológico investigativo*,

teniendo esto como base juntamente con los paradigmas sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos respectivos, para llegar a establecer el objeto de investigación, su enfoque teórico y metodología de trabajo, mínimamente, como primicia del trabajo recepcional que desarrollará al término de la fase escolarizada.

★ **Organización:**

Los seminarios que corresponden a esta **Area** son:

<b>Seminario</b>	<b>Clave</b>
* Investigación I	AI10
* Investigación II	AI11
* Seminario de Tesis I	AI12
* Seminario de Tesis II	AI13

➤ **Seminario de Investigación I AI10:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Cuando el alumno finalice este Seminario, estará en posibilidad de identificar los paradigmas cualitativos y su aplicación a la educación.

1. Introducción a la investigación de corte cualitativa.
2. Los paradigmas cualitativos:
  - ✓ Su aplicación al campo educativo

★ **Bibliografía básica inicial:**

ROJAS SORIANO, Raúl.- Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. Ed. Plaza Valdés. México, 1992.

WALKER, Rob.- Métodos de investigación para el profesorado. Ed. Morata. Madrid, 1989.

UPN.- Antología Básica: Metodología de la Investigación III. Lic. en Educación del medio Indígena. Plan 90. México, 1992.

UPN.- Antología Complementaria: Metodología de la Investigación III. Lic. en Educación del medio Indígena. Plan 90. México, 1992.

➤ **Seminario de Investigación II AI11:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al culminar el siguiente seminario el alumno habrá identificado la investigación de corte constructivista.

1. La investigación constructivista:

- ✓ La investigación y el investigador.
- ✓ La construcción del objeto de investigación.
- ✓ La construcción de la perspectiva metodológica.
- ✓ La construcción del problema planteado.
- ✓ La construcción de explicaciones al problema planteado.

★ **Bibliografía básica inicial:**

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luís.- Investigación Educativa: una estrategia constructivista. 2ª ed. Castellanos Editores, México, 1994.

DÍAZ VILLANUEVA, Sidronio.- El Constructivismo: Un enfoque para el desarrollo de Proyectos de Investigación. Documento de trabajo. UPN. Morelia, Mich. 1999.

➤ **Seminario de Tesis I AI12:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

El estudiante al finalizar este Seminario habrá logrado establecer el objeto de investigación y su caracterización desde la perspectiva constructivista.

1. La construcción del objeto de investigación:

- ✓ Preguntas y cuestionamientos.
- ✓ La estructura analítico-conceptual.

2. Caracterización del objeto de investigación.

★ **Bibliografía básica inicial:**

Esta será específica de acuerdo al tema que elija el alumno.

➤ **Seminario de Tesis II AI13:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

**\* Propuesta de contenidos:**

El alumno al finalizar el siguiente Seminario habrá logrado construir el enfoque teórico y la metodología de trabajo con la que desarrollará su objeto de investigación, habiendo tomado como referencia lo elaborado en el Seminario I.

1. Desarrollo del enfoque teórico que sustenta su trabajo de investigación.
2. Determinación de la metodología que dirigirá su trabajo de investigación.

**\* Bibliografía básica inicial:**

Esta será específica de acuerdo al tema que elija el alumno.

**Area Pedagógica**

El área pedagógica es el eje de la Maestría cuyo punto focal es la docencia y sus implicaciones.

En estos seminarios se abordan tópicos relacionados con la función docente, la teoría educativa y el proceso enseñanza/aprendizaje, considerando que estos y lo que les es inherente, son conocimientos indispensables para favorecer a formar tanto la concienciación del docente como de su docencia, en dirección de propiciar el cambio cualitativo que se propone lograr por medio de esta Maestría. En cuanto a los Seminarios Optativos permiten al estudiante a complementar la visión Pedagógica que requiere el proceso enseñanza/aprendizaje.

## ★ Organización

Los seminarios que corresponden a esta **Área** son:

<b>Seminario</b>	<b>Clave</b>
La Función Docente	Ape14
Teoría Educativa	Ape15
El Proceso de Enseñanza/aprendizaje	Ape16
Métodos y Técnicas de Enseñanza/aprendizaje	Ape17
Medios de la Enseñanza	Ape18
Planeación Educativa	APe19
Evaluación de Proceso Educativo	Ape20
Optativa	Ape21
Optativa	Ape22

### ➤ Seminario sobre la Función Docente APe14:

Créditos: 6	Horas semanales: 3	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 36
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

### ★ Propuesta de contenidos:

Al final de este Seminario el alumno estará en posibilidad de reconocer la función docente y la docencia como el eje de ésta.

1. El docente
2. La función docente
3. La docencia

- Los estilos de docencia
  - Sus implicaciones en el hecho educativo
4. La docencia desde la perspectiva constructivista

**\* Bibliografía básica inicial:**

*Nota: Para este Seminario y los restantes, se presenta una sola relación de bibliografía al final del área pedagógica, en virtud de que los autores citados contienen información relacionada con los temas inherentes a cada uno de ellos y así evitar ser repetitivos en cada sección.*

**➤ Seminario de Teoría Educativa APe15:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

**\* Propuesta de contenidos:**

El seminario permitirá que el alumno reconozca las diferentes corrientes educativas que han impactado a la educación.

1. Introducción a la pedagogía.
2. Corrientes pedagógicas:
  - ✓ Sus características.
  - ✓ Su impacto en el campo educativo.
3. Estrategias pedagógicas congruentes con el constructivismo.

**\* Bibliografía básica inicial: (Al final de esta sección)**

➤ **Seminario sobre el Proceso Enseñanza/aprendizaje APe16:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

El alumno como producto del trabajo de este Seminario habrá logrado identificar los elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje como proceso, desde la perspectiva constructivista.

1. El proceso enseñanza/aprendizaje:
  - ✓ En qué consiste.
  - ✓ Quiénes intervienen.
    - Cómo es su intervención.
2. Aprender a enseñar y enseñar a aprender.
  - ✓ Diferencia
  - ✓ Interrelaciones

➤ **Seminario sobre métodos y técnicas de Enseñanza/aprendizaje APe17:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al término del Seminario el estudiante estará en posibilidad de conocer medios y técnicas que favorezcan a la enseñanza/aprendizaje como proceso desde una perspectiva constructivista.

1. El método y las técnicas
  - ✓ Concepto
  - ✓ Características
  - ✓ Clasificación
2. Los métodos y técnicas congruentes con el enfoque constructivista.

★ **Bibliografía básica inicial:** (Al final de esta sección)

➤ **Seminario de Medios de la Enseñanza Ape18:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Al finalizar el Seminario el estudiante habrá logrado identificar y conocer medios diversos que favorecen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista.

1. Los medios de la enseñanza.
  - Concepto
  - Clasificación
2. Aplicación teórica de estos para el enfoque constructivista
  - Intencionalidad
  - Implicaciones

★ **Bibliografía básica inicial:** (Al final de esta sección)

➤ **Seminario de Planeación Educativa Ape19:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

Por medio de este Seminario el alumno habrá logrado comprender la importancia de planear el hecho educativo, reconociendo su relevancia como actividad pedagógica intencionada.

1. La Planeación Educativa

- Los diversos niveles de planeación
  - Educación en general, departamental, institucional, escolar, de área, seminario, etc.

2. La importancia de planear con intencionalidad

3. Las implicaciones de la planeación

★ **Bibliografía básica inicial:** (Al final de esta sección)

➤ **Seminario de Evaluación del proceso educativo Ape20:**

Créditos: 4	Horas semanales: 2	Semanas: 12	Total de horas al trimestre: 24
-------------	--------------------	-------------	---------------------------------

★ **Propuesta de contenidos:**

El estudiante al concluir el Seminario habrá logrado identificar los diversos niveles de evaluación dentro del proceso educativo, así como las intenciones que le subyacen dentro del enfoque constructivista.

1. La evaluación educativa

- Niveles y ámbito de aplicación
  - Propósitos y alcances
2. La evaluación
    - Diferencias y alcances entre acreditación, medición y calificación.
  3. La evaluación como proceso
    - En el ámbito escolar
    - En la enseñanza/aprendizaje
  4. Los productos para la evaluación
    - Intencionalidad
    - Los que son congruentes con el enfoque constructivista

\* **Bibliografía básica inicial:** (Incluye la de toda la sección del área pedagógica)

COLL SALVADOR, Cesar.- Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 3ª ed. Paidós. Educador, España, 1996.

DE ALVA, Alicia.- Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo. UNAM. México, 1991.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y otros.- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc. Graw Hill. México, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José.- El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 2ª ed. Ed. Morata, Madrid, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José y otros.- La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal, S.A. Madrid, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José.- Comprender y transformar la enseñanza. 3ª ed. Ed. Morata, Madrid, 1994.

- MORÁN OVIEDO, Porfirio.- Formación de Profesores y Profesionalización de la Docencia.- Revista Perfiles Educativos N° 38. CISE-UNAM. México 1987.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio.- Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje desde una perspectiva grupal. En: Revista Perfiles Educativos N° 27 – 28, CISE-UNAM. México, 1985.
- NERICI, Imídeo G.- Hacia una Didáctica General Dinámica, Cap. 9.- Ed. Kapelusz Mexicana. 4ª reim. México, 1986.
- OGALDE CAREAGA, Isabel y Esther Bardavid Nissim.- Los Materiales Didácticos, Medios y Recursos Apoyo a la Docencia.- Ed. Trillas. México 1991.
- QUESADA CASTILLO, Rocío.- “Conceptos Básicos de la Evaluación”. En: Revista Perfiles Educativos N° 41, CISE-UNAM. México, 1988.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita.- Fundamentación de la Didáctica. Ed. Gernika. México, 1986.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita.- Operatividad de la Didáctica. 3ª ed. Ed. Gernika. 1988.
- RUGARCÍA TORRES, Armando.- Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Ed. LupusMagister. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México, 1994.
- TRABAJO COLECTIVO.- Pedagogía.- Ed. Pueblo y Educación, Ministerio de Educación en Cuba. 2ª reimp. Habana, Cuba 1989.
- UPN-SEP.- Análisis de la Práctica Docente. Antología. México, 1987.
- UPN-SEP.- Investigación de la Práctica Docente propia. Antología Básica Lic. en Educación Plan 1994. México, 1995.

## **METODOLOGÍA**

Considerando que la Maestría se concibe como un medio para *favorecer la reflexión del profesor* con relación a su *función docente*, en los espacios curriculares ya mencionados, se ha de favorecer al *análisis, reflexión, deconstrucción, reconstrucción y construcción* de conocimientos con la participación de la colectividad. En ello, propiciar que en lo individual el *estudiante* logre conformar su propio pensamiento a partir de la interacción, contrastación y confrontación con sus iguales, en un proceso estructurador grupal, el trabajo colectivo, la discusión reflexiva y propositiva, la elaboración de productos concretos donde se expresen las reflexiones personales resultantes del proceso de trabajo colectivo interactivo.

Considerando lo anterior, los espacios curriculares anteriormente descritos, se desarrollan en la modalidad de *seminario*, es decir, que el estudiante se involucre en la indagación, selección y reflexión de información relacionada con el tema, para que en el aula, dentro de la sesión de trabajo, la comparta, analice, la cuestione y la reflexione con sus compañeros. Es importante ir desarrollando en el participante la *actitud heurística*, entendida como la forma de confrontación del sujeto docente con su campo problemático cotidiano hasta lograr descifrarlo, es decir hacerlo entendible, inteligible, es en sí, la explicación paulatina de las conjeturas iniciales enriquecidas en la medida que amplía sus horizontes por medio de referentes diversos.

Con relación a la forma de trabajo en el desarrollo de los seminarios, se favorecerá a los métodos y técnicas que propicien la participación, la colaboración, el intercambio de razonamientos, el compromiso, la responsabilidad, la interacción y todo aquello que tienda a la conformación de un grupo autogestivo. En consonancia con esto, los

*productos de trabajo* han de ser tales que permitan desarrollar la estructura cognoscitiva de los estudiantes, por medio de la ejercitación de diversas formas de razonamiento, a fin de favorecer la habilidad de pensar en la diferencia, deconstruir, reconstruir y construir el conocimiento.

### ***Estrategia para el Desarrollo de la Maestría***

Los espacios curriculares mencionados, están planteados para desarrollarse de manera integrada, por lo que el trabajo de academia por áreas y por grado es indispensable para lograr la coordinación metodológica, la interrelación de contenidos, la realización de trabajos y tareas que en suma propicien la significatividad de los aprendizajes al ir entretejiendo los diversos contenidos en dirección del eje de la maestría que es la docencia con enfoque constructivista.

Lo anterior, demanda el trabajo colectivo de los docentes asesores y coordinadores de los seminarios y el desarrollo del trabajo grupal entre los estudiantes que atienden dentro de los espacios curriculares, de tal manera que el enfoque constructivista sea permanentemente aplicado en toda acción y actividad de la maestría. Esto, demanda la *resignificación del grupo* como colectivo pleno de tensiones de índole sociocultural y afectivas.

Con respecto a la *investigación de corte constructivista*, se considera como el proceso metodológico presente en el desarrollo de los seminarios, de tal manera que favorezca a la formación crítica, reflexiva, argumentativa y propositiva de los estudiantes con la intención de que sean sujetos capaces de generar su conocimiento sin dependencia del asesor, tendiente a la formación de docentes profesionales capaces de aprender a

aprender, aprender a ser, aprender a emprender, en suma, mantenerse en una constante de desarrollo para aprender a enseñar y enseñar a aprender.

### ***Tratamiento de los contenidos temáticos***

Los contenidos temáticos son flexibles ya que estos tendrán que atender las necesidades de los estudiantes dentro del campo problemático donde se desenvuelven; sin embargo, deben cuidar de no desfasarse de los lineamientos curriculares institucionales y por ende de las intenciones de la maestría. Se favorecerá dentro del proceso de socialización el desarrollo de temáticas individuales, de necesidad grupal y en su caso de orden institucional. Es importante enfatizar que los contenidos temáticos solamente son un medio para generar el conocimiento, que favorecen a la adquisición de habilidades, actitudes, valores y demás que están presentes en la formación del estudiante.

### ***Función del Docente***

Cosiderando el enfoque metodológico, al asesor le compete promover la formación de un colectivo democrático, autogestivo cuya relación sea dialógica y activa, consciente y responsable en la toma de decisiones, la satisfacción de necesidades de los participantes y la realización de las acciones que se generen como consecuencia del proceso. Dentro de esto, la función es de asesor, coordinador, propiciador y otras características más que favorezcan al buen desarrollo de aprendizajes significativos en un ambiente de trabajo cordial y de compañerismo.

### ***Función del Estudiante***

Los estudiantes serán responsables de su autoaprendizaje y por lo tanto de su proceso de formación. Considerando que el desarrollo del seminario es colectivo, su parte será escuchar la opinión de los demás y en su caso de manera crítica y por tanto argumentativa, diferir sobre alguna sentencia o conclusión, siempre en el marco del respeto a la individualidad del otro.

Con relación al colectivo, manifestar su apoyo permanente y positivo durante las diversas fases del proceso de su desarrollo. Así mismo, participar en el mantenimiento y mejoramiento de la calidad y calidez durante su tránsito por la maestría.

### ***Evaluación***

En consonancia con la metodología, la evaluación se considera también como *proceso*, mismo que se llevará a cabo tomando en cuenta el *trabajo individual y colectivo* durante las diversas sesiones realizadas, incluyendo en ello, *la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del coordinador del grupo, así como todo aquello que haya intervenido en éste*. Habrá que tomarse en cuenta la evaluación inicial o diagnóstica que considera los saberes previos de los estudiantes, la formativa que considera todo lo que sucede durante el proceso de aprendizaje y la sumativa que toma en cuenta las anteriores juntamente con los objetivos didácticos.

Para *la acreditación*, habrá de considerarse el 80 % de asistencia a las sesiones y el mínimo de 7 de calificación. Es importante entender que el porcentaje de asistencias

es un lineamiento de la instancia oficial, sin embargo, considerando la metodología constructivista, esta reclama *la presencia del participante* en virtud de que *él es el protagonista principal* y su ausencia reduce la posibilidad de que el grupo considere sus aportaciones para la construcción colectiva de conocimiento y él mismo se prive del punto de vista de sus compañeros, razón para resignificar más esto último que el porcentaje oficial.

Los productos parciales y finales de cada *seminario* serán, dependiendo del propósito de éste, de la propia dinámica del grupo y de los intereses del estudiante, por lo que podrán ser el ensayo, el trabajo académico, la reseña crítica entre otros, con la finalidad de aplicar lo aprendido de manera significativa en su ámbito de trabajo.

Sobre los productos, se evitará la transcripción, salvo en el caso de que alguna sección o más de un texto sea el eje para la reflexión crítica, cuidando de darle el crédito al autor, sin embargo se estimulará como mínimo de esfuerzo la *interpretación* como ejercicio mental inicial, para conducir paulatinamente al estudiante hacia el *nivel valorativo* incluyendo juicios de valor y respaldo personal y de preferencia al *crítico propositivo* que implica el análisis de contenidos, cuestionamientos, comentarios, observaciones y reflexiones, y si ello fuera posible, llegar hasta las críticas y propuestas sustentadas. De lo anterior se comprende la razón de la importancia de que las actividades cognoscitivas sean diseñadas intencionadamente a fin de que favorezcan al logro de este tipo de razonamientos durante el tránsito por la maestría.

Por el carácter participativo y autogestivo del enfoque constructivista, desde el inicio de cada seminario habrán de establecerse los criterios que prevalecerán durante el

desarrollo de éste con base en acuerdos bien fundamentados entre el asesor y los estudiantes, de tal manera que horarios, características de la evaluación, productos, etc. queden claramente deslindados. Sin embargo, habrá que entender que estos criterios podrán modificarse considerando que el dinamismo de cada grupo varía en su proceso, por lo que habrá que tomar en cuenta la posibilidad de realizar ajustes a fin de que se aproveche al máximo el rendimiento de todos y cada uno de los involucrados.

## ***OPERACIONALIZACIÓN***

Considerando que es en la UNLA donde se desarrollaría esta Maestría y que ya es una institución de educación superior establecida legalmente, se aprovecha su infraestructura, su organización y su administración, ubicando la Coordinación de la misma en el nivel de posgrado.

La selección de los aspirantes se llevará a cabo por medio de una entrevista donde se considera:

- ✓ La docencia como centro de interés.
- ✓ La experiencia en el campo docente.
- ✓ Sus motivos para ingresar en ésta.
- ✓ El posible tema de investigación para fines de la tesis.

*Respecto a la organización de la Maestría para su desarrollo:*

- ✓ Nombrar un Coordinador de la Maestría.

- Determinar la planta docente.
- Diseñar calendario de actividades y horarios.
- Determinar las aulas donde se llevarán a cabo los seminarios.
- Prever los medios didácticos necesarios para el apoyo a la docencia.
- Encauzar los trámites que correspondan a las áreas administrativa, académica y demás involucradas.

## ***EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA***

Para evaluar la propuesta se sugiere que sea de manera continua y que participen profesores, alumnos y el Coordinador de la Maestría, siguiendo con ello el enfoque constructivista. La evaluación habrá de ser tanto del *Plan de Estudios* como del *desarrollo de éste*, por lo que implica la revisión de los Seminarios como temática general y su interrelación, para ello, el trabajo académico realizado juntamente con los docentes es de suma importancia, ya que es allí donde se trabaja la integración de los contenidos y por ende se pueden apreciar los desfasamientos.

La participación de los estudiantes es importante, ya que por medio de ellos, al finalizar cada trimestre, se puede detectar a través de sus puntos de vista si se logró la integración e interrelación de los Seminarios y contenidos respectivos, de tal manera que se adviertan oportunamente las desarticulaciones y los aspectos que están mediando en ello. En este segundo momento, la participación del profesor es determinante, ya que es por medio de su conducto como se puede recoger esta valiosa información, de ahí la importancia de su perfil.

El coordinador juntamente con representantes de los profesores y de estudiantes de cada grupo, podrá integrar toda la información resultante para valorarla y realizar los ajustes que se requieran, a fin de evitar que en la siguiente generación de estudiantes que cursarán esos Seminarios, se repitan los mismos desfases. Esto se sugiere se realice al término de cada trimestre. Al final de los seis trimestres que integran la Maestría, con toda la información acumulada, realizar los ajustes que requiera el plan de estudios, a fin de mejorarlo de fondo y forma, proceso que será repetido sucesivamente considerando que el currículum es una propuesta inacabada, por lo tanto, susceptible de ser modificado.

## ***BIBLIOGRAFÍA***

### ***Textos:***

- ASTORGA, Alfredo y Bart Vander B.- *Características Generales del Diagnóstico*.  
Antología: Metodología de la Investigación IV. UPN-SEP. México, 1992.
- AUSUBEL, D. y otros.- *Psicología educativa – Un punto de vista cognitiva*. Ed. Trillas,  
2ª ed. México, 1995.
- BACHELARD, Gastón.- *Epistemología*. Ed. Anagrama. Barcelona, 1971.
- BLANCHÉ, Robert.- *La epistemología*. Oikos – Tau S.A. Barcelona, 1973.
- CARRETERO, Mario.- *Constructivismo y educación*.- Ed. Luís Vives. Argentina, 1993.
- COLL, César y otros.- *El constructivismo en el aula*. Ed. Graó, 9ª ed. Barcelona, 1999.
- COLL, César.- *Psicología y Currículum*.- Cuadernos de Pedagogía. Ed. Paidós  
Mexicana. México. 1987.
- COLL SALVADOR, Cesar.- *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. 3ª  
ed. Ed. Paidós, España. 1991.
- COLÓN CUESTA, Alicia Marina y Juan Luís Hidalgo Guzmán.- Memoria: *Encuentro  
de aprendizaje operatorio*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México,  
1995.
- COVARRUBIAS V., F.- *Manual de técnicas y procedimientos de investigación social  
desde la epistemología dialéctica – crítica*. UPN. México. 1992.
- COVARRUBIAS V., F. - *La totalidad concreta como perspectiva investigadora*. Cap.  
2. UPN – SEP. México. 1992a.
- COVARRUBIAS V., F.- *La construcción del conocimiento social desde la dialéctica  
crítica*. SEP. México, 1992b.
- DE ALVA, Alicia.- *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. UNAM Centro de

- DE ALVA, Alicia.- ¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias. UNAM Centro de estudios sobre la Universidad. México. 1987.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y otros.- Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. Mc. Graw Hill. México, 1998.
- DÍAZ VILLANUEVA, S.- Instrumentos para la recopilación de datos. Antología 2ª parte.- Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Celaya, Gto. México. 1995.
- ELLIOT, John.- El cambio educativo desde la investigación – acción. Ed. Morata. Madrid. 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José.- El currículum: una reflexión sobre la práctica. 2ª ed. Ed. Morata. Madrid, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José y otros.- La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal, Madrid, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José.- Comprender y transformar la enseñanza. 3ª ed. Ed. Morata. Madrid, 1994.
- GÓMEZ VILLANUEVA, José y Alfonso Hernández G. Compiladores.- El debate social en torno a la educación. UNAM-ENEP, Acatlán, México. 1991.
- GOYETE, G. Y H. Michelle L.- La investigación acción e instrumentación. Ed. Laertes. Barcelona, 1988.
- HESSEN, Johannes.- Teoría del conocimiento.- 23ª ed. Ed. Lozada. Buenos Aires, 1973.
- HIDALGO G., Juan Luís.- Aprendizaje operatorio.- Ensayos de teoría pedagógica. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México, 1992.
- HIDALGO G., Juan Luís.- Constructivismo y aprendizaje escolar.- Castellanos Editores, México. 1996.

- HIDALGO G., Juan Luís.- Investigación educativa.- Una estrategia constructivista. Castellanos Editores. 2ª ed. México, 1992.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio.- Formación de Profesores y Profesionalización de la Docencia.- Revista Perfiles Educativos N° 38. CISE-UNAM. México, 1987.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio.- Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje desde una perspectiva grupal. En: Revista Perfiles Educativos N° 27 – 28, CISE-UNAM. México, 1985.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita.- Fundamentación de la Didáctica. Ed. Gernika. México, 1986.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita.- Operatividad de la Didáctica. 3ª ed. Ed. Gernika. México, 1993.
- PÉREZ RIVERA, Graciela.- La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.- Perfiles Educativos, CISE-UNAM, N° 38 oct. – dic. México, 1987.
- PRIETO C., Daniel.- El diagnóstico. – Antología: Metodología de la Investigación capítulo IV. UPN. México, 1992.
- POZO, Ignacio.- Teorías cognitivas del aprendizaje. 3ª ed. Ed. Morata. Madrid, 1994.
- RAHAIM MANRÍQUEZ, Salomón.- Filosofía. Tomos I, II y III. Ciencia y Técnica. Grupo Noriega Ed. México. 1992.
- RIVADEO F. Ana María.- Antología: Introducción a la Epistemología. ENEP Acatlán, UNAM. México, 1992.
- RUGARCÍA TORRES, Armando.- Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Ed. Lupus Magister. Universidad Iberoamericana Golfo Centro. México, 1994.
- SULLIVAN, E. y David Ausubel.- El desarrollo infantil. Ed. Paidós. Barcelona, 1983.

- TRABAJO COLECTIVO.- Pedagogía.- Ed. Pueblo y Educación, Ministerio de Educación en Cuba. 2ª reimp. Habana, 1989.
- UPN – Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología complementaria. UPN – SEP. México, 1995.
- UPN - Antología Básica.- Análisis de la Práctica Docente. UPN-SEP. México, 1987
- UPN - Antología Básica Investigación de la Práctica Docente propia. UPN-SEP- Lic. en Educación Plan 1994. México, 1995.
- UPN.- Antología Complementaria: Metodología de la Investigación III. Lic. en Educación del medio Indígena. UPN - Plan 90. México, 1992.
- VERNEAUX, Roger.-Epistemología general o crítica del conocimiento. Ed. Herder. Barcelona, 1989.
- VYGOTSKI, Levi S.- El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo. México, 1988.

### ***Revistas y documentos de trabajo:***

- DÍAZ BARRIGA, Frida.- “*El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista*”. Revista Educar, oct – dic 1993.
- DÍAZ VILLANUEVA, Sidronio.- “*El constructivismo: Un enfoque para el desarrollo de proyectos de Investigación Educativa*”. Documento de trabajo. UPN, Morelia, Mich. 1998
- DÍAZ VILLANUEVA, Sidronio.- “*El Constructivismo: Un enfoque para el desarrollo de Proyectos De Investigación*”. Documento de trabajo. UPN. Morelia, Mich. 1999.
- DÍAZ VILLANUEVA, Sidronio.- “*Problemática e Interrelaciones entre currículo y la educación Básica*”. Conferencia. UPN. Morelia, Mich. 1997
- DÍAZ VILLANUEVA, Sidronio.- “*Criterios de valoración*”. Notas académicas. UPN, Morelia, Mich. 1997

- GÓMEZ MONTERO, Sergio.- *"El futuro de la docencia"*.- Revista Pedagogía, vol. 10 verano, UPN. México, 1995
- MORÁN OVIEDO, Porfirio.- *"Formación de profesores y profesionalización de la docencia: Una consideración desde la perspectiva del CISE"*. Revista Perfiles Educativos # 38. CISE – UNAM. México. 1987.
- PEÑALVER GÓMEZ, Casilda.- *"El pensamiento Sistémico: del constructivismo a la complejidad"*. Revista Investigación en la Escuela, N° 5. Sevilla, 1988.
- QUESADA CASTILLO, Rocío.- *"Conceptos Básicos de la Evaluación"*. Revista Perfiles Educativos N° 41, CISE-UNAM. México, 1988.
- ZARZAR CHARUR, Carlos.- *"Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores"*. Revista Perfiles Educativos # 38. CISE – UNAM. México. 1987.
- UNLA.- *"Formación profesional para el éxito"*. Folleto informativo, Morelia, Mich. 1998.
- UNLA.- *"Planeación Académica"*. Documento de trabajo. Agosto 1997 – julio 1998.
- UNLA.- *"Propuesta de modelo académico para licenciaturas de la Universidad Latina de América"*. Documento de trabajo. 1998.
- UNLA.- *"Evaluación Institucional de la Universidad Latina de América"*. Documento de trabajo.
- UNLA.- *"Perfil de los Académicos de la Universidad Latina de América"*. Documento de trabajo.
- UNLA.- *"Diagnóstico de la Educación Superior en el Estado de Michoacán y la ciudad de Morelia"*. Documento de trabajo.
- UNLA.- *"Reglamento UNLA"*, Documento informativo. Versión 1997 – 1998.
- UNLA.- *"La educación Integral en la Universidad Latina de América"*. Documento de trabajo.
- UNLA.- *"Autoestudio FIMPES.- Reporte 1996 – 1997"*. Documento de trabajo.

- SEE.- *"Elementos esenciales de estructura de diseño curricular"*. Documento oficial.  
Dirección de Educación Media Superior y Superior. Morelia, Mich.
- SEP.- *"Guía para la gestión del reconocimiento de validez oficial de estudios"*. RVOE  
1998. Subs. de Educ. Superior e Investigación Científica. México, 1998.

# ***ANEXOS***

**ANEXO # 1**

**UNIVERSIDAD LATINA DE AMÉRICA  
CENTRO DE ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA**

**CUESTIONARIO # 1: PARA DOCENTES**

El presente cuestionario ha sido elaborado con la intención de recoger información sobre las características de la docencia que se lleva a cabo en la cotidianidad de su desarrollo, esto, con la finalidad de rescatar elementos diversos que faciliten la oferta de alternativas para la actualización y formación en este campo.

Para lo anteriormente expresado, se requiere de tu participación como profesor de esta Universidad, indicando a través de las respuestas, tu opinión y perspectiva sobre la función docente que llevas a cabo. De antemano, se agradece tu participación en esta actividad, ya que con ello contribuyes a elevar la calidad de la enseñanza de este centro educativo. No es necesario anotar tu nombre.

**INFORMACIÓN GENERALES**

1. Antigüedad en la docencia:
  - a. En general: \_\_\_\_ años.
  - b. En la UNLA \_\_\_\_ años.
2. Sexo: \_\_\_\_\_ 3. Profesión: \_\_\_\_\_
4. Antigüedad en tu desempeño profesional: \_\_\_\_\_ años.
5. Grado máximo de estudios: \_\_\_\_\_
6. Licenciatura(s) en la(s) que laboras en la UNLA: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Asignatura(s) que atiendes: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Actualización docente, enuncia los cursos, talleres, foros, etc., en que hayas participado en los últimos tres años:
  - a. Fuera de la UNLA: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  - b. Dentro de la UNLA: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**INFORMACIÓN ESPECÍFICA**

Para tus respuestas de esta sección, utiliza el anverso de la hoja anotando el número de la pregunta referida, o bien hojas adicionales y anéxalas a éste.

1. ¿Qué importancia tiene la *educación* para favorecer al desarrollo social?
2. ¿Conoces las *Intenciones Educativas* de la UNLA?, menciona algunas.
3. ¿Qué implicaciones tienen las *intenciones educativas* de la UNLA en tu labor como docente?
4. ¿Qué importancia tiene la *labor del docente* en el proceso de enseñanza/ aprendizaje?
5. ¿Qué aspectos consideras que están presentes en el desarrollo de una *docencia de alto nivel*?
6. ¿Qué representa el *aula* para ti?
7. ¿Qué caracteriza a un *buen profesor* en su desempeño docente?
8. ¿Qué distingue a un *alumno sobresaliente* en su desempeño como estudiante?
9. ¿Qué aspectos subyacen en una *buena enseñanza*?
10. ¿Qué implica promover *aprendizajes* en los estudiantes?
11. ¿Cómo organizas los *temas o contenidos de aprendizaje* para el desarrollo de un curso?
12. ¿Cómo desarrollas un *contenido o tema de aprendizaje*?

13. ¿Cómo evalúas el desarrollo de un curso?
14. ¿Qué situaciones subyacen en un *ambiente favorable* para el desarrollo del trabajo escolar dentro del *aula*?
15. ¿Qué importancia tiene la *planificación del curso* para el proceso de enseñanza/aprendizaje?
16. ¿Qué implica la *ética* en el desempeño de la docencia?
17. ¿Qué efectos tienen los cursos de actualización pedagógica para el desarrollo de la docencia?
18. ¿Qué repercusión tendría hacia la comunidad escolar el hecho de que la UNLA ofreciera una *maestría en aspectos relativos a la función docente*?
19. ¿Tendrás interés por participar en una *maestría para la formación de docentes en Educación Media Superior y Superior*?

Si ( ) No ( ) Por qué:

A continuación se muestra un listado de temas relacionados con la función docente, anota en el paréntesis los que te interesen en orden de importancia, utiliza para ello la escala numérica del 1 al 20.

♦ La función docente	( )
♦ Teoría educativa	( )
♦ Ideología y educación	( )
♦ Corrientes educativas contemporáneas	( )
♦ Métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje	( )
♦ Planificación de la enseñanza/aprendizaje	( )
♦ Investigación educativa	( )
♦ La evaluación educativa	( )
♦ Los grupos operativos	( )
♦ Teoría del conocimiento	( )
♦ Desarrollo curricular	( )
♦ Psicología educativa	( )
♦ Psicología del adolescente	( )
♦ Sociología de la educación	( )
♦ Psicología del estudiante universitario	( )
♦ Prospectiva educativa	( )
♦ Innovación educativa	( )
♦ Psicología del aprendizaje	( )
♦ El proceso enseñanza – aprendizaje	( )
♦ La educación en el siglo XXI	( )
♦ Otros:	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	
♦ _____	

**ANEXO # 2**

**UNIVERSIDAD LATINA DE AMÉRICA  
CENTRO DE ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA**

**CUESTIONARIO # 2: PARA ESTUDIANTES**

El siguiente cuestionario, tiene la finalidad de *mejorar la calidad de los procesos educativos de esta universidad*, para ello, solicitamos tu opinión respecto a algunos *asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje* que se desarrollan en esta universidad. Por la importancia que esto implica para poder tomar las decisiones más acertadas, te pedimos que seas muy objetivo y veraz en tus respuestas. De antemano *agradecemos tu aporte*, con el que contribuyes para que este tu centro de estudios continúe superándose.

*La información que aquí viertas es confidencial, por lo cual no es requisito que anotes tu nombre.*

**INFORMACIÓN GENERAL:**

1. Licenciatura que cursas: \_\_\_\_\_  
 2. Periodo: \_\_\_\_\_ 3. Año escolar: \_\_\_\_\_ 4. Semestre que cursas: \_\_\_\_\_  
 5. Edad: \_\_\_\_\_ años 6. Sexo: \_\_\_\_\_

**PREGUNTAS:**

Por favor utiliza el anverso de esta hoja para tus respuestas, asegurándote de numerarlas en el orden de las preguntas. En caso de no ser el espacio suficiente, añade hojas adicionales engrapándolas a ésta

1. ¿Cuál es tu punto de vista sobre la *formación profesional* en general?
2. ¿Conoces las *intenciones educativas de la UNLA*?, menciona algunas.
3. ¿Consideras que las *intenciones educativas de la UNLA* repercuten en el desarrollo de *tu formación profesional*?
4. ¿Qué importancia tiene el profesor en el desarrollo de *tu formación profesional*?
5. ¿Cuáles aspectos consideras que deben estar presentes en el desarrollo de una *enseñanza de alto nivel*?
6. ¿Qué representa para ti el aula o salón de clases?
7. ¿Cómo caracterizas a un buen profesor?
8. ¿Qué distingue a un *alumno sobresaliente* en su desempeño como estudiante?
9. ¿Cuál es la metodología de la enseñanza que te parece que favorece mejor a la adquisición de tus aprendizajes?
10. ¿Qué apoyos de enseñanza (acetatos, rotafolio, videos, conferencias, etc.) consideras que te ayudan más al logro de los aprendizajes?
11. ¿Cuál es la manera de evaluar que desde tu punto de vista es equitativa y justa?, menciona sus características.
12. ¿Qué actividades de aprendizaje (investigaciones, trabajo en equipo, discusiones, etc.) son a tu juicio de mayor provecho para lograr conocimientos?
13. ¿Cuáles son los productos de trabajo (escritos, exámenes, informes, resúmenes, etc.) que desde tu perspectiva te ayudan a aprender mejor?
14. ¿Cuál es tu criterio para identificar a un *estudiante universitario con ética*?
15. ¿Cómo describes a un *profesor universitario con ética*?
16. ¿Qué características te gustaría que estuvieran presentes para crear un buen *ambiente de trabajo en el aula*?
17. ¿Cuál sería tu propuesta para mejorar la calidad del *proceso de enseñanza y aprendizaje* que se desarrolla en esta universidad?

*Nota: Realizadas los ajustes, se pasaron nuevamente por el asesor del trabajo recepcional y se entregaron al Director Académico.*