UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA MATERIA DE ESPAÑOL EN LA PREPARATORIA No. 15 UNIDAD ELORIDA DE LA U.A.N.L.

Por:
MARIA DE LOS ANGELES CARRILLO PEREZ

TESIS

EN OPCION AL TITULO DE MAESTRA EN FORMACION Y CAPACITACION DE RECURSOS HUMANOS

CIUDAD UNIVERSITARIA FEBRERO, 2004

TM
Z7125
FFL
2004
.C374

1020149856

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EL PERFIL DEL DOCENTE DE LA MATERIA DE ESPAÑOL EN LA PREPARATORIA No.15 UNIDAD FLORIDA DE LA U.A.N.L.

Por
MARÍA DE LOS ÁNGELES CARRILLO PÉREZ

TESIS
EN OPCIÓN AL TÍTULO DE MAESTRA EN FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

CIUDAD UNIVERSITARIA FEBRERO, 2004

TM
Z7125
FFL
2004
.C374

FONDO
TESIS

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

DIRECTORA DE TESIS: MC. Nancy Zambrano Chávez.

SINODALES	FIRMAS
PRESIDENTE: **MC. Nancy Zambrano Chávez**	
SECRETARIO: **MC. María Eugenia Flores Treviño**	
VOCAL: **MC. Gabriela Adriana Elizondo Regalado**	

MC. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y letras.
U. A. N. L.

DEDICATORIA

En memoria de mi querida madre:
María del Carmen.

A mi padre: Loreto.

A mi compañero en la vida: José.

A mis hermanos:
María Elena, Ignacio, José Francisco, María del Carmen,
Leticia,
José de Jesús, Mario Alberto y Loreto Guadalupe.

A mis cuñados (as) y sobrinos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES.
1.1 La formación de cuerpos académicos para el mejoramiento del desempeño docente. 7
1.2 Configuraciones didácticas. 8
1.3 El uso de técnicas didácticas en instituciones de educación superior en Jalisco. 9
1.4 El perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco del Proyecto visón U.A.N.L. 2006. 12

CAPÍTULO 2. LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA.
2.1 Perfil del docente según diferentes modelos pedagógicos. 13
2.1.1 Paradigmas y modelos en la formación del docente. 15
2.1.2 La actividad del docente desde la perspectiva didáctica. 22
2.2 Representación y pensamiento didáctico del docente: su influencia en el aprendizaje. 23
2.3 La investigación sobre el quehacer de los docentes universitarios. 26
2.3.1 Las configuraciones al borde de la agenda de la didáctica. 36

CAPÍTULO 3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE.
3.1 Habilidades esenciales. 39
3.2 El papel del docente universitario vinculado con el aprendizaje que desea lograr. 45
3.2.1 Configuración didáctica del docente universitario. 47
3.2.2 La función mediadora del docente. 50
3.3 Más allá de una enseñanza eficaz: enseñar para el pensamiento y la comprensión. 56
3.4 Características de un docente constructivista. 59
3.4.1 Principios constructivistas para la formación docente 62
3.5 Habilidades del docente a nivel medio superior dedicados a la materia de Español. 63
3.5.1 Habilidades para la enseñanza del Español. 66
3.6 Evaluación al desempeño docente. 67

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.
4.1 Características de la investigación. 71
4.2 Características de la institución. 72
4.2.1 Características de la materia de Español. 73
4.2.2 Indicadores educativos de la materia de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida. 73
4.2.3 Objetivo para el uso del instrumento. 74
4.2.4 La muestra 74
4.3 Especificaciones sobre los instrumentos de evaluación. 75
4.4 Descripción de la encuesta Evaluación a Maestros por los Alumnos. 76
4.4.1 Características de aplicación. 78
4.5 Descripción de los datos. 78
4.5.1 Registro de resultados totales. 79
4.5.2 Comparación de resultados. 80
4.6 Análisis de los datos. 88
4.7 Comentarios complementarios. 89

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. 91
5.1 Plan de clase de Español Módulo VIII: Unidad 5 "La Variable Arte en el Texto Literario". 97

BIBLIOGRAFÍA. 102

ANEXOS. 105

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida, sus bendiciones y la fortaleza que me brinda día a día.

A mis Padres Carmen y Loreto que me inculcaron la responsabilidad y el amor al trabajo.

A mi asesora M.C. Nancy Zambrano Chávez por compartir su excelente calidad profesional, por el apoyo y atención personal entregada para la elaboración de esta investigación y sobre todo, por la comprensión a mi persona.

Al M.C. José B. Puente Tristán, mi compañero de vida, por su paciencia, apoyo, respeto y amor.

Al Q.B.P. Juan Francisco Herrera Fernández, Director de la Preparatoria No. 15 de la U.A.N.L. por su apoyo incondicional.

Al Biol. José Ángel Salazar, Director del Centro de Evaluaciones de la U.A.N.L. y al Lic. Germán Hernández Vázquez por las atenciones y facilidades para la recopilación de información de la Encuesta: Evaluación a Maestros por los Alumnos.

A la Srita. Norma Patricia García, por su colaboración.

GRACIAS

ÁNGELES

INTRODUCCIÓN

a) Definición del problema

Por múltiples razones el tipo de docencia que predomina en las instituciones de educación superior de nuestro país, es semiprofesional, lo cual constituye un grave impedimento para lograr niveles de desempeño aceptables. Aunado a esto está la problemática económica de los países, donde una gran mayoría de profesionistas se ve en la necesidad de desempeñarse además, como docentes, ya que, si hay la oportunidad de impartir clases del área en que ellos tienen experiencia y conocimiento –la toman- aún sin una capacitación pedagógica previa.

Estos profesionistas manifiestan comportamientos que implican conflictos diversos, donde se ven inmersas las diferentes actitudes que como docentes muestran ante su compromiso laboral, entre las que se pueden mencionar: la falta de auto-motivación, la autoridad sobre el alumno, aceptan una carga de varias materias que si bien, son afines a sus estudios, requieren además de una planeación de estrategias y dosificación de contenidos. De la importancia que tiene la educación en cualquier sociedad, se desprende la necesidad de planificar eficazmente el desarrollo de los recursos humanos, mismos que llevarán al cumplimiento de las misiones que tienen ya definidas las diversas instituciones educativas.

La tarea consiste en: Analizar la labor del docente en preparatoria, considerando los conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden observar a través de los registros que arroja la Encuesta Evaluación a Maestros por los Alumnos, lo anterior para constatar que el excelente desempeño del docente requiere el equilibrio entre estos elementos.

El Centro de Evaluación de la U.A.N.L. realiza la Encuesta de Evaluación a Maestros por Alumnos, que nos ofrece información sobre los conocimientos, las habilidades del docente, así como actitudes que éste manifiesta hacia el estudiante. Y que será tomada en cuenta para la investigación.

El universo que preocupa en esta instancia está integrado por el docente y el estudiante, en su labor de enseñar y aprender el correcto manejo del Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la U.A.N.L. Esta dependencia cuenta con dos turnos: matutino y vespertino, la planta docente está conformada por 117 docentes, la población estudiantil es de 2,684 en el período escolar actual (febrero-julio´03) esta cantidad aproximada se mantiene en los diferentes períodos; al igual que las demás preparatorias de la universidad, trabaja bajo el enfoque de Sistema Modular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ciclo completo está integrado por ocho módulos y la duración de cada uno de ellos es de nueve semanas, en las que se incluye la aplicación de exámenes indicativos. En este Sistema, el estudiante tiene una carga académica menor o igual a seis asignaturas por módulo.

El contenido de cada curso acorde a los programas aprobados por el H. Consejo Universitario, en esta preparatoria, ha sido dividido en 7 Unidades de Estudio; cada una de las cuales tiene duración de una semana.

Para efectos de organización interna, en ambas unidades de la preparatoria 15 de la UANL, la organización académica (Políticas Generales,2002, Preparatoria No.15: 9) para el proceso de enseñanza, gira bajo dos ejes importantes, que son:

- Unidades de Estudio, las cuales comprenden:
    1. Objetivos o metas.
    2. Actividades asignadas por el docente que se deberán realizar a manera de requisito, para tener derecho a ser evaluado en el material correspondiente a la unidad.
- Sistema de Evaluación:
    1. Cada unidad de estudio se evaluará con un examen parcial semanal que consta de dos tipos: evaluación ordinaria y

evaluación de recuperación y tendrá un valor acumulativo que al finalizar el curso permitirá la promoción del estudiante.

2. El examen indicativo, global final, del contenido del curso será diseñado por el comité técnico de cada materia con sede en Rectoría, mientras que la supervisión, distribución y calificación del mismo estarán a cargo del Centro de Evaluaciones de la U.A.N.L. Al igual que los exámenes parciales por unidad, el examen indicativo dará un valor acumulativo al final del curso.

La Unidad Florida de la preparatoria 15, el Área de Español está conformada por un Coordinador Académico y 13 docentes. Cabe mencionar que el Coordinador también tiene responsabilidades frente a un grupo, además de las tareas propias de su puesto, que no es escalafonario. Las características de los docentes de esta área son:

- Nivel académico, se cuenta con 14 maestros (as) de los cuales 6 son titulados de maestría, 3 son pasantes de posgrado (maestría) y 5 tienen el grado de licenciatura;
- Categoría laboral, 4 cuentan con Planta o Tiempo Completo, 8 con Base o Maestros por Hora y 2 por Contrato.

Los resultados de la encuesta pueden ofrecer información que permita corregir o satisfacer necesidades del área de español, dichas necesidades bien pueden estar presentes en las demás áreas de trabajo; por lo que, resultaría conveniente generalizar la propuesta de cursos de capacitación que fortalezcan las áreas de oportunidad.

De esta manera se toman en cuenta los propósitos que la Universidad se ha planteado en los programas Educación para la Vida y Visión UANL 2006: progresar en aspectos tales como infraestructura, preparación del personal, servicios educativos, etc.; el fin primordial es elevar el nivel académico de los egresados para ofrecer a la sociedad individuos comprometidos con el

desarrollo y el bienestar propios y de la nación en general; el perfeccionamiento constante de esta institución para hacer de ella la mejor universidad pública de México y una universidad de clase mundial.

b) Objetivo

Determinar los aspectos que componen el Perfil del Docente en la Materia de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida, con la finalidad de identificar las necesidades actuales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente proponer cursos de capacitación que fortalezcan las áreas de oportunidad del docente de esta asignatura.

c) Hipótesis

En los resultados de la Encuesta "Evaluación a Maestros por los Alumnos" aplicada por el Centro de Evaluaciones de la UANL, los docentes deben mostrar que poseen habilidades relacionadas con su actividad laboral, tales como: Solvencia académica, Buena actitud frente al estudiante y Alto nivel de desempeño docente.

d) Justificación

El docente durante su actividad laboral refleja una amplia gama de actitudes y reacciones ante las también múltiples personalidades de los estudiantes, políticas de las instituciones y reglas sociales; creando cierto grado de conflicto entre su autonomía profesional y su desarrollo social, Y es precisamente su actitud ante estas circunstancias la que lo llevará al éxito o al fracaso.

De acuerdo a una investigación realizada por Manuel Gil Antón, (citado por Chabolla Romero 1999:25) durante treinta y dos años (1960-1992), del total de docentes universitarios en México:

- El 60% de ellos no tenían experiencia docente previa al primer contacto.

- El 70% carecía de cualquier capacitación docente al menos el primer año de impartir clases.
- El 71 % realizó sus actividades docentes bajo su exclusiva responsabilidad durante la fase de iniciación.
- El 35% no tenía grado de licenciatura.
- El 49% ya tenía el grado de licenciatura.
- Sólo el 12 % cuenta con estudios de posgrado.

La mayoría de los docentes que "dan clase" en educación superior, son profesionistas de diversas disciplinas, pero igualmente la mayoría de ellos no han realizado estudios especiales que los capacite para ejercer la docencia. Las instituciones de educación superior enfrentan, a diferencia de las de educación básica, un problema de raíz con relación a su planta de docentes, ya que estos últimos realizan estudios que incluyen la formación del docente; mientras que en el nivel superior los docentes en su mayoría carecen de esa formación.

Dada la situación crítica en que se encuentra la enseñanza en los diferentes niveles y países, las universidades han creado centros especializados en la investigación y diseño de la capacitación docente, en busca de formar un proceso permanente que permita replantear políticas y objetivos con el único fin de mejorar la calidad laboral del docente y que le permita mantenerse vigente en el campo de la enseñanza.

e) Descripción de la metodología.

El método de investigación puesto en práctica es el Exploratorio. Con la finalidad de conocer más ampliamente el tema de las actitudes del docente hacia el estudiante; y la implicación que éstas tienen junto con los conocimientos y las habilidades en el índice de aprovechamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizará de manera cualitativa la dimensión de su labor y las actitudes, analizando los registros de la encuesta de opinión: Evaluación a Maestros por los alumnos.

Para realizar la presente investigación, los instrumentos a utilizar son:

- Documentales basado en bibliografía actual, resultados de investigaciones recientes en lo que respecta a temas como Estrategias de Enseñanza, Características del Docente, Plan de Estudios de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- De medición o Evaluación como lo es la Encuesta Evaluación a Maestros por Alumnos que viene realizando el Centro de Evaluaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Estos instrumentos se utilizarán con la finalidad de determinar el mejor desarrollo de los recursos humanos, en particular el perfil del docente y el logro de los objetivos institucionales. Los resultados de la encuesta serán analizados cualitativamente esperando que permita conocer las áreas de oportunidad que requieren de capacitación para su mejor aprovechamiento.

La muestra seleccionada es el Área de Español de la Preparatoria No. 15 Unidad Florida dependencia universitaria donde laboro actualmente y donde espero aportar algún beneficio con esta investigación como por ejemplo, emplear con calidad los conocimientos, aplicar de manera eficiente las habilidades docentes, y sobre todo, diseñar una nueva y mejor actitud hacia el trabajo y hacia el estudiante. Y en busca de que esta muestra sea representativa se analizarán los resultados de tres años (Febrero-Julio´00 hasta Agosto´02-Enero´03) de aplicación de la encuesta de opinión en la Preparatoria No. 15 de la U.A.N.L.

CAPÍTULO 1
ANTECEDENTES

Muchas son las preocupaciones que en el campo de la enseñanza surgen durante la práctica; las instituciones educativas y los docentes viven día a día experiencias que van desde el logro de objetivos académicos hasta el éxito en el aprovechamiento; pero el cómo obtener ese logro y éxito implica salvar situaciones de conflicto, como el bajo rendimiento de algunos estudiantes, bajo nivel académico en egresados de carreras profesionales y docentes con pocas habilidades en su labor, que se ven reflejadas en las actitudes que muestran a sus estudiantes. A continuación se reseñan algunas investigaciones al respecto.

1.1 La formación de cuerpos académicos para el mejoramiento del desempeño docente.

En la Universidad de Colima se promueve la formación de cuerpos académicos para el mejoramiento del desempeño docente, que se integran y convergen en el objetivo de las Instituciones de Educación Superior (IES) de formar cuadros de profesionales, responsables y de calidad; las funciones principales de éstos, son de conformidad con lo señalado por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC, 1996), contribuir a formar valores, actitudes y hábitos positivos en los estudiantes; transmitir conocimientos rigurosos; promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales; generar conocimientos por medio de la investigación, y generar aplicaciones innovadoras del conocimiento.

Para dar cumplimiento adecuado a estas funciones, la SESIC, propone a las IES redistribuir equilibradamente el tiempo de sus Profesores de Tiempo

Completo (PTC), de manera que les permita atender la docencia y la investigación y contribuir a la vida institucional. Ya que los resultados del proceso de evaluación del desempeño académico que se ha realizado en ésta universidad en los últimos tres años (1997 a 1999) en un ejercicio de carácter sumativo, por medio del cual se obtiene una calificación del desempeño que es utilizado para otorgar a los docentes los estímulos económicos a que se hacen merecedores según el nivel alcanzado, no han sido analizados con la finalidad de retroalimentar el proceso, haciendo partícipes a los docentes del cumplimiento o incumplimiento del objetivo: la mejora de la docencia.

1.2 Configuraciones didácticas.

Existen una gran variedad de investigaciones que al respecto se han realizado, y las que en este caso competen son las que Edith Litwin (1997:97) ha llevado a cabo con el objetivo de dar reconocimiento al estudio de la didáctica en la comunidad universitaria. La primera de estas investigaciones consta de dos etapas: en la primera se realiza un estudio sistemático de nuevas investigaciones en la enseñanza y de producciones científicas sobre un tema en cuestión; la segunda se basa en observaciones y análisis de registros de la etapa anterior con la finalidad de reconocer configuraciones didácticas al cotejar sus dimensiones.

En la evaluación se involucraron docentes, llegando a un reconocimiento de la reconstrucción teórica, las configuraciones y su relación con el trabajo en el aula. Los registros obtenidos de esta investigación implican una nueva reflexión teórica respecto de las prácticas universitarias, respondiendo a una propuesta de colaboración o implicación participativa.

Otra de las investigaciones se basa principalmente en la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento o el sentido de la transferencia al aprender, así como, las consecuencias morales del acto de enseñar y el pensamiento de los docentes o sus procesos de aprender al enseñar. Los docentes realizan las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas

y actividades que dan cuenta de esta combinación. Estas prácticas son simplemente, nuevos intentos de abordaje y propuestas de recuperar viejas preocupaciones que aspiran a establecer síntesis integradoras. Pueden ser estudiadas a partir de las configuraciones didácticas que son la expresión de la prácticas en la enseñanza universitaria.

El conjunto de configuraciones didácticas es el siguiente y su explicación detallada se verá en un capítulo posterior:

1. Secuencia progresiva no lineal y sus variaciones: con estructura de oposición, con pares conceptuales antinómicos, con descentraciones múltiples por ejemplificación y por invención.
2. El objeto paradigmático: la obra, el experimento y la situación o caso problema.
3. Las narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase en la clase didáctica:
   3.1 Las configuraciones en el borde de la agenda didáctica: secuencia progresiva lineal; secuencia progresiva lineal y el cierre causa-efecto, problema solución, abismal y de síntesis; y la clase dramática: desde la identificación y desde el distanciamiento.

1.3 El uso de técnicas didácticas en instituciones de educación superior en Jalisco.

En un estudio realizado en Jalisco, en el año de 1998, en instituciones de educación superior, sobre el uso de las técnicas didácticas se plantean una serie de relaciones entre docente-estudiante-contenido como resultado de su sentido de la enseñanza, de su sentido del aprendizaje y de ciertos supuestos pedagógicos, línea desde donde se mueve el docente y planea su curso. Cada técnica didáctica responde a cierta lógica según el estilo de presentación, el contenido, los conocimientos previos del estudiante y del docente respecto a los contenidos. Permitiéndole construir un espacio de significación que igual puede

partir del docente o del estudiante para la transmisión o construcción del conocimiento según sus objetivos.

Mencionaremos algunas técnicas didácticas que Alejandra Acuña cita en su trabajo:

Exposición: Consiste en la presentación oral de un tema con el propósito de transmitir información y propiciar la comprensión del mismo. Auxiliándose con encuadres fonéticos, como analogías, dictado, preguntas o algún tipo de apoyo visual. Responde así a distintos tipos de exposición:

- **Exposición con preguntas** Favoreciendo a preguntas de comprensión y enfocadas a la participación grupal.
- **Exposición con dictado** El ritmo de la clase oscila de la siguiente manera: dictado-explicación-preguntas-comentarios-dictado.
- **Exposición con recursos audiovisuales** Bien puede ser el pizarrón como principal apoyo, acetatos, diapositivas, cañon audiovisual y video. Estos mismos recursos son utilizados por los estudiantes reproduciendo el papel del docente, pero en estos casos el estudiante no aparece como el conocedor del tema, sino más bien como el sujeto evaluado, siendo de carácter evaluativo, las participaciones del docente.

Experiencia estructurada.- Consiste en una serie de actividades organizadas por el docente que responde a una lógica propia para abordar o trabajar un tema en clase. Exige al estudiante involucrarse en el proceso y poner en práctica diversas habilidades físicas y mentales. Esta técnica se fundamenta en la combinación de dos o más técnicas didácticas que el docente organiza según las necesidades para cumplir con el objetivo de la clase, por ejemplo, la exposición de una lectura por parte del docente acompañada de un apoyo audiovisual, junto con la resolución de un caso a cargo de los estudiantes organizados en equipos, posteriormente se comparte y

discute en sesión plenaria participando docente-estudiante, finalizando con una aplicación real del tema o bien un reporte de aprendizajes obtenidos.

Resolución de problemas Se refiere a las actividades que enfrenta el estudiante ante situaciones nuevas que requieren solución. Exige de éstos, procesos mentales como la reflexión, el análisis, la toma de decisiones y la aplicación de conocimientos antes adquiridos; representándoles un reto o desafío. Actualmente es concebida como una técnica generadora de un proceso mediante el cual el estudiante logra combinar diversos elementos de conocimiento. Esta técnica la encontramos concretada en:

1. **Ejercicios matemáticos** El procedimiento en clase consiste en: presentación del tema, ejecución de un ejercicio modelo, trabajo individual, puesta en común del resultado y aplicación.
2. **Estudios de casos-casos problema** Presentar del caso o problema para que los estudiantes sugieran soluciones producto del análisis de diversas situaciones. La dinámica estriba en que una vez presentado el caso el docente maneja conceptos, ideas y dudas de los estudiantes; el trabajo puede ser en equipo o individual. Las respuestas a preguntas elaboradas por el docente refieren la experiencia personal del estudiante y a la teoría en cuestión.

Técnicas vivenciales Éstas parten del supuesto de "aprender haciendo" de la pedagogía activa. Se apoya en el aspecto lúdico del aprendizaje. Acevedo lo reseña así: *El juego es una necesidad permanente en la vida del hombre, tenga la edad que tenga. La estructura del juego es de las pocas acciones humanas que reducen su finalidad a un simple ocurrir.* La premisa es que a través del juego el docente propone a los estudiantes abordar contenidos y generar aprendizajes, con actividades que los estudiantes experimenten libertad de actuación, de creación, involucrando los sentidos y sobre todo, la imaginación. Se manejan actividades como el trabajo con plastilina, la creación de un dibujo, las suposiciones, la creación de un cuento, el rally en una silla de ruedas, etc.

Lectura de la tarea.- Solicita el docente la lectura para la revisión de un trabajo o investigación realizado por los estudiantes fuera del aula. Toda la clase se reúne para compartir su trabajo en forma oral (platicando), puede ser por petición del docente o de manera voluntaria. En esa platica el docente interviene con preguntas que los estudiantes van respondiendo.

1.4 El perfil actitudinal del docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el marco del proyecto Visión U.A.N.L. 2006.

En la tesis elaborada por la M.C. Gabriela A. Elizondo Regalado "Perfil Actitudinal del Docente de la Facultad de Filosofía y Letras en el Marco del Proyecto Visión U.A.N.L. 2006" se muestra un análisis de la situación a partir de los cuestionamientos siguientes: ¿Cómo está operando el proyecto Visión U.A.N.L. 2006 con respecto a la docencia de la Facultad de Filosofía y Letras? ¿Cómo se ha visto afectada la administración de recursos humanos? ¿Qué perspectivas enfrentan estas acciones específicas en esta Facultad?

Busca confirmar que la cultura de la evaluación está siendo incorporada a la gestión de los recursos humanos como resultados que permiten afirmar que el esfuerzo ha valido la pena y que la información que se está generando elevará considerablemente el nivel de racionalidad, congruencia y significación en la toma de decisiones. Utilizó la Encuesta de Evaluación a Maestros por los Estudiantes del Centro de Evaluaciones de la U.A.N.L. para detectar las áreas de oportunidad por lo que se tomó de referencia y como antecedente para conocer el comportamiento de la Encuesta de Evaluación a Maestros por los Alumnos a nivel facultad y sobre todo las propuestas que de los resultados se desprenden.

CAPÍTULO 2
LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL AULA UNIVERSITARIA.

2.1 Perfil del docente según los diferentes modelos pedagógicos.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organitation (UNESCO 1966) afirma que *en la época actual los docentes no son meros propagadores de conocimientos, no sólo se dedican a reconstruir el conocimiento cotidiano del estudiante, sino que ahora su principal tarea consiste en ayudar a los jóvenes a componérselas ante todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado.*

Por lo tanto, el docente aparte de superar la imagen tradicional de su profesión, ha de convertirse en el hombre del mañana capaz de formar personas con cierto talante permisivo, que sepan planificar, ir en punta. A lo que Gimeno Sacristán (1983:212) agrega: *con base a la aparición y utilización generalizada en el mundo de eficaces medios de comunicación e información de masas se ha desplazado el modelo tradicional docente hacia nuevos planteamientos de comportamientos que exigen, en primer lugar, un conocimiento exhaustivo y real no sólo de usos, sino también de alcances a partir de la asistencia sistemática de la revolución tecnológica.* De ahí el interés por estudiar, investigar, analizar y determinar las necesidades de la sociedad en los diferentes países del mundo para poder clarificar la función del docente.

Se han llevado a cabo un sinnúmero de estudios que tratan de la profesión docente, algunas investigaciones realizadas incluso, han sido auspiciadas por diversos organismos públicos o privados dedicados total o parcialmente al estudio del docente, entre los que destaca la UNESCO, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico), etc. Sin embargo, aunque los estudios son variados y proporcionan numerosos datos de interés para diagnosticar el tipo de docente que se desea formar, aún son insuficientes; por lo que Imbernón (1994:18) considera necesario elaborar estudios más globales que contemplen aspectos diversos, por ejemplo:

- Análisis del sistema educativo y específicamente el escolar, que requiere la sociedad actual y de las funciones propias del docente para responder a la demanda.

- Análisis de las necesidades educativas futuras de determinada sociedad, planificando la enseñanza a corto, mediano y largo plazo, previniendo la futura tarea de la educación, la escuela y el docente.

- Análisis de las necesidades curriculares que permita diagnosticar y proponer estrategias de aplicación específica a los centros docentes, sobre todo que responda al acelerado avance de la ciencia. Sin dejar de lado, los cambios políticos, técnicos, culturales, educativos, económicos, demográficos, etc., que de alguna manera afectan a la sociedad.

- Análisis de la situación actual de los centros de formación del docente, de los modelos de formación que se ofrecen a los estudiantes.

- Análisis de la situación del currículo de los diversos niveles de enseñanza, de las necesidades y características de sus estudiantes; para deducir las competencias a adquirir por cada docente, el tipo de actuación para transmitir y orientar los conocimientos, hábitos y actitudes pertinentes que responda a las exigencias de los estudiantes.

- Análisis de cómo los docentes procesan la información, planifican los contenidos de la enseñanza o deciden ante una intervención educativa en contextos específicos.

Resulta por demás obvio que cada uno de estos análisis deberán concretarse de manera que se adapten al contexto sociocultural donde se apliquen.

2.1.1 Paradigmas y modelos en la formación del docente.

La formación del docente dio lugar al concepto de eficacia docente uniéndolo a investigaciones realizadas en torno a la enseñanza pero posteriormente dio lugar a dos campos diferenciados, Imbernón(1994:24) cita a Escudero(1980) quien destaca un paradigma: *centrado en el estudio de la eficacia de la enseñanza, entendida ésta como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje y otro centrado en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza como conjunto de actividades realizadas en el marco de la enseñanza como institución.*

Durante la últimas décadas la formación del docente ha experimentado una evolución en el campo de las ciencias de la educación, por lo que respecta a sus planteamientos teóricos y sus técnicas de aplicación en la formación. Las investigaciones ponen de manifiesto la influencia del docente en los resultados obtenidos a través de la educación y en la mejora de los sistemas educativos. Al respecto Gimeno (1983:350) afirma que *la formación de los docentes ha constituido un foco de atención primordial dentro de las cuestiones didácticas.* Inicialmente se intentó con programas de formación del docente basados en la competencia docente, donde la figura de este se analizaba desde una perspectiva pretendidamente objetiva, empírica y cuantitativa. Este modelo entró en crisis cuando se constató que no respondía a la gran cantidad de relaciones que se establecen en el acto educativo.

Después de muchas y variadas tendencias surgidas respecto a la formación del docente, los estudiosos piensan que éste en su rol de agente de transformación necesita saber qué se hará, cómo y porqué se hará. De ahí la importancia de las actitudes y aptitudes del docente al diseñar o planificar su tarea como facilitador de aprendizaje, capaz de provocarlo mediante la cooperación y participación de los estudiantes.

La formación del docente se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden a la investigación en ciencias de la educación y al concepto hombre y sus acciones. Imbernón (1994:24) cita los paradigmas más analizados:

- *Presagio-producto*, pone énfasis en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del docente.

- *Proceso-producto*, es experimentalista y pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los docentes mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los estudiantes en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del docente. Enfatiza el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; es una versión eficientista de la enseñanza o de la formación de docentes.

- *El mediacional* que coincide con el auge de la psicología cognitiva y en la cual la formación del docente se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos; centrado en la toma de decisiones que resalta la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.

- *Contextual o ecológico*, comparte características con el mediacional, le agrega el componente del medio, da más importancia a la investigación cualitativa que a la cuantitativa e insiste en el estudio de la vida en el aula. Considera al docente como agente activo crítico frente al fenómeno educativo, al mismo tiempo lo capacita para ser un técnico de la educación para su transformación interna y de la sociedad en que trabaja.

Algunas de las funciones que se han definido como parte del ejercicio del docente en su vida profesional son: (Imbernón 1994:29 y Ayala Aguirre 2000:3)

- Funciones que ha de realizar como miembro de una comunidad: conocerla, enraizarse en ella ya que solo estando compenetrado con el medio social y natural que le rodea podrá integrar

en su proyecto educativo los valores, la cultura, la lengua, las tradiciones, etc., que le caracterizan

- Funciones que ha de realizar como miembro de una institución (o de otros órganos colegiados de un centro docente): conocer el sistema educativo en todas sus dimensiones, estructura, organización, legislación, etc., para poder integrarse en él y desarrollar sus potencialidades. Además su preparación cultural, su análisis crítico, su reflexión personal o conjunta con otros docentes, derivada de la propia experiencia, deberán estimularle respecto de una transformación del modelo o sistema educativo para adaptarlo a las nuevas necesidades de los estudiantes y al entorno.

- Funciones que ha de realizar como docente dentro del aula y con un grupo-clase: aprender a conocer a sus estudiantes, conocer el grado de maduración y desarrollo que atraviesan o su problemática familiar o del entorno. Solo a partir de este conocimiento podrá intervenir. Obviamente deberá contar con información pedagógica, psicológica y sociológica pertinente, y también las técnicas específicas para recoger y procesar la información y elaborarla.

- En el nivel medio y superior de educación, por lo general se reclutan como docentes a pasantes o egresados de las diversas licenciaturas –ingenieros, biólogos, médicos, sociólogos, antropólogos, entre otros; sin ninguna formación específica para la docencia. *En efecto, más del 90 % de los docentes de las instituciones de educación superior son profesionistas egresados de alguna licenciatura o carrera técnica, que nunca realizaron estudios especiales que los capacitara para ejercer la docencia, es decir, que los formaran como profesores.* (Zarzar Charur, 1993: 11) En estas condiciones se encuentran con frecuencia dos estereotipos de maestros sin verdadera vocación:

- Los que enseñan por afición, casi siempre son personas con buenas intenciones y buenos sentimientos, que no son suficientes

características para se buenos docentes. Sin embargo, descuidan su labor docente por su preocupación por mantenerse dentro de la institución. No obstante, se dan casos en que estos aficionados descubren su verdadera vocación docente, se forman como tal, buscan la capacitación continua y el mejor desempeño de sus conocimientos y habilidades a través del proceso educativo y la interacción docente-estudiante.

- Los que necesitan el "trabajo", y a la primera oportunidad que se les presenta abandonan su carga de trabajo y a la larga todos salen ganando, pero la actitud irresponsable provoca muchos problemas para el desarrollo del proceso educativo. En ocasiones por pereza individual; postración económica del país se la pasan vegetando en las instituciones educativas y aburriendo a los estudiantes.

Pero no todo es tragedia, afortunadamente en el campo de la educación existen los docentes con verdadera vocación, los que disfrutan, son felices y se sienten realizados con su actividad docente. Este tipo de personal es el idóneo para la instituciones educativas, los que se deben reclutar, formar, actualizar y pagarles decorosamente, en sí, profesionalizarlos. De esta idea surgieron diferentes centros formadores de docentes, como por ejemplo: el CISE en la UNAM, el CIDET en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, etc., (Chabolla Romero; 199:27) cita: en un Foro Internacional en la ciudad de México Rosa María Torres (1997: 5) lo señaló en los siguientes términos:

El planteamiento central que intentamos desarrollar es que –dado el punto de partida, las tendencias vigentes y las perspectivas que se abren a futuro- la profesionalización de los educadores (y de sus organizaciones) es no sólo una condición esencial para construir ese nuevo modelo educativo que requiere el desarrollo presente y futuro de nuestras sociedades, sino que ha pasado a ser una condición para la propia supervivencia y desarrollo de los educadores, de sus organizaciones y de la enseñanza como profesión.

Los docentes noveles pasan por períodos de acomodación en su nueva labor que según algunas circunstancias, puede durar algunos cursos. Es recomendable que participe en cursos que preparan para empezar, programas de inducción y programas de seguimiento para ir corrigiendo en la formación. En diversas investigaciones sobre los docentes noveles (Vonk, 1984; Oudkerek–Pool, 1985;OCDE,1985) citados por Imbernón, (1999:78) se citan los problemas más usuales con que se encuentran durante la actividad docente, en orden de importancia son:

- Disciplina en el aula
- Tratamiento de las diferencias individuales en el aula
- Insuficiencia del material didáctico
- Cómo enfocar el trato con los padres de familia
- Cómo motivar a los estudiantes
- Elaboración de un programa para el día
- Adjudicación de los resultados del aprendizaje
- Problemas de horario.

El inicio de la profesionalización en la carrera docente representa un ascenso enorme –de recién egresado a profesional con plena responsabilidad, de ahí la necesidad de estratificar la formación en etapas sucesivas, irlas salvando una a una, bajo un proceso de reflexión personal y de experimentación; asumiendo su posición respecto a otros docentes con mayor experiencia. La profesionalización del docente responde a una formación de nivel superior y a una capacitación que le permite hacer uso de sus conocimientos pedagógicos para diagnosticar los problemas de sus estudiantes y las necesidades educativas del entorno, recreando y generando métodos adecuados, así como la elaboración local del currículo.

En estudios realizados por Imbernón (1999) sobre la formación del docente, tanto inicial como permanente, cabe destacar la importancia de

desarrollar los tres componentes que suelen considerar: el científico, el psicopedagógico y el cultural. Además de un cuarto componente, el práctico o ejercicio de la profesión docente. Cada uno de ellos tienen una clara orientación de finalidad:

a) Componente científico, mediante éste el docente se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir. La formación científica de los docentes ha de contemplar un cierto nivel de expresión lingüística y matemática, así como un determinado conocimiento sobre la educación artística y física, ligado a algunas habilidades técnicas. Para responder más exactamente a las especialidades será necesario adquirir nuevas técnicas y nuevos conocimientos mediante la formación permanente, ya sea en la formación en el puesto docente mediante postdiplomaturas o postgrados. Igualmente el docente debe buscar la autoformación.

b) Componente psicopedagógico, por medio de éste el docente se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente. La metodología de transmisión de los contenidos curriculares ha de apoyarse en la metodología aplicada acorde a la especialidad que imparte el docente, en la tecnología de la didáctica y en los problemas derivados de las relaciones educativas. Conviene se inicien en las técnicas audiovisuales y en la informática y su utilización como instrumentos auxiliares del docente. Desarrollar capacidad de adaptación a cada uno de los estudiantes o grupos, crear el clima social del aula: observar y diagnosticar todo lo que suceda alrededor; así como también la capacidad de comunicarse y expresarse tanto con los estudiantes como con los demás docentes. El docente debe saber servirse de su cuerpo: para el manejo del espacio, de las gesticulaciones, ademanes, voz, todo en una acorde armonía de expresión corporal.

c) Componente Cultural, el docente se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá. En necesario que el docente conozca el medio donde se desarrolla el estudiante ya que las nuevas generaciones adquieren un conocimiento de la vida que va más allá de su entorno, gracias a los medios de comunicación; sólo así se podrá llevar a efecto la comunicación en un mismo nivel y en ambas direcciones: docente-estudiante-docente. Debe estar al tanto de las publicaciones sobre los progresos a través de la prensa, novedades literarias, solo así podrá solicitar a los estudiantes análisis, redacciones, opiniones, etc. Desde la perspectiva psicológica, una de las formas más importantes que tiene la cultura para contribuir al crecimiento intelectual es la desarrollada a través del diálogo entre los experimentados y los menos experimentados, proporcionando un medio para la interiorización del diálogo en el pensamiento. La cortesía de la conversación puede ser el componente principal de la cortesía de la enseñanza.

d) Componente práctica docente, el docente profundiza la realidad educativa y experimenta y adecua las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión. La finalidad consiste en completar la formación centrándose más específicamente en :

- Analizar las estrategias educativas en la realidad escolar para sus diferentes momentos o fases.
- Participar directamente y junto con los compañeros, en las actividades específicamente profesionales.
- Adquirir una mayor experiencia en el campo específico de la didáctica.
- Valorar críticamente las experiencias que se vayan realizando.

- Validar los objetivos, contenidos, métodos, propuestas curriculares, utilizados en el aula.
- Experimentar y controlar estrategias de actuación sobre la realidad docente.

A lo largo de la vida de todo ser humano se reconocen los aprendizajes escolares significativos y los *no* tan significativos, igualmente se sabe del carácter individual y endógeno del aprendizaje, sin embargo, éste no se compone solamente de representaciones personales, sino que es parte de la actividad social y de la experiencia compartida. Es mediante "otros" –docentes y compañeros estudiantes de aula-, tiempos y contexto cultural particular que el estudiante construye el conocimiento. De esta premisa se deriva la importancia y la necesidad de formar a los docentes como entes que están involucrados directamente con el aprendizaje. Y educar implica interacciones complejas, donde se involucran cuestiones afectivas, simbólicas, comunicativas, sociales, de valores, entre muchas más.

2.1.2 La actividad del docente desde la perspectiva didáctica.

A continuación se muestra a un breve escrutinio histórico-interpretativo de la competencia didáctica del docente considerando su inscripción en la problemática educativa global. La didáctica visualizada como teoría acerca de la prácticas de la enseñanza muestra cómo ha tomado y toma actualmente los desarrollos teóricos provenientes de la Psicología, respecto del aprender. En programas de didáctica con frecuencia se cuenta con alguna unidad o capítulo dedicado a las teorías de aprendizaje, como si éstas fueran categorías que constituyen su saber. Por otra parte, existe un claro reconocimiento de éstas teorías, por comunidades profesionales, en tanto que las aceptan como uno de sus sustentos previos más sólidos. De esta relación surge la mancuerna de dos procesos concebidos por mucho tiempo como uno mismo: la enseñanza y el aprendizaje. Analizarlas como entes diferentes probablemente de lugar a la pérdida de la esencia de este dúo "enseñar lo que merece ser enseñado".

Resulta por demás obvio que un tema relevante en la investigación educativa tiene que ver con los problemas de la comprensión en cada disciplina, los cuales requieren investigaciones en el aula que permitan el análisis, y lo vinculan con otros problemas del enseñar. La Didáctica debe ser considerada más como una actividad que tiene como propósito principal: la construcción de conocimientos con significado y no como una ciencia social.

La didáctica como visión instrumental que genera normas para la tarea docente, se consolidó a lo largo de varias décadas, según lo muestra Litwin (1997:44):

a) En la década de los ´70, se consolidó lo que ahora conocemos como agenda clásica de la didáctica: objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación.

b) En los ´80, como teoría acerca de la enseñanza muestra desarrollos teóricos dando lugar a un rediseño de su campo de acción reconociendo la importancia de la relación entre práctica y teoría para la construcción del conocimiento.

Dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual son el contenido y el método. Dimensiones que han acompañado a la didáctica y son centrales en la comprensión acerca de la enseñanza. Los especialistas como los docentes configuran sus ideas y prácticas en trono a ellos.

2.2 Representación y pensamiento didáctico del docente: Su influencia en el aprendizaje.

El docente en su práctica laboral maneja como punto de partida una representación del proceso educativo, el cual puede cambiar durante el mismo. La interacción del docente y estudiante proyectan comportamientos observables y cogniciones asociados a los intercambios comunicativos. Esto es, tanto el docente como el estudiante forman una representación el uno del otro, que

funciona como un filtro que conduce a interpretar y valorar lo que se hace; de igual manera puede modificar el comportamiento en dirección de las expectativas asociadas con dicha representación en la que participan los conocimientos culturales y las experiencias sociales de los protagonistas.

El conocimiento del docente en su calidad de profesional de la enseñanza, es de índole experiencial, el cual se activa por las demandas de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela. De aquí surgen una gran cantidad de cuestionamientos:

- ¿Cómo concibe el docente el conocimiento que enseña?
- ¿Qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del que aprende?
- ¿Cómo se representa al estudiante, qué recursos le concede y qué limitaciones ha identificado en él?
- ¿Asume siempre el control de los aprendizajes o lo deposita gradualmente en los estudiantes?
- ¿Cómo cuantifica o califica la posesión y significatividad del conocimiento de sus estudiantes?

En la mayoría de los casos los docentes comienzan o guían su función a partir de los contenidos que enseñarán y el lugar donde se llevará a efecto la tarea, sin tomar en cuenta los objetivos específicos. Así como las preconcepciones o teorías implícitas del estudiante son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también lo son para el docente las teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza, en forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común. Siendo el conocimiento del pensamiento didáctico del docente el elemento necesario para abordar un proceso de formación. Inclusive Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002:11) cita a algunos estudiosos de la materia como Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991), quienes lo articulan dentro de ciertas tesis de un programa de formación docente, puesto que:

- ✓ Los docentes tienen ideas, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación.
- ✓ Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acríticos, y conforman una "docencia de sentido común" , que al presentar una resistencia fuerte al cambio se convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza.
- ✓ Dicha problemática sólo es superable, si se realiza un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador.

Algunas ideas espontáneas del docente o docencia del sentido común son:

- ✓ Los docentes tienen una visión simplista de lo que es la ciencia y el trabajo científico.
- ✓ Reducen el aprendizaje de las ciencias a ciertos conocimientos y, a lo sumo, algunas destrezas, y dejando de lado aspectos históricos y sociales. Se sienten obligados a cubrir el programa, pero no a profundizar en los temas.
- ✓ Consideran que es algo "natural" el fracaso de los estudiantes en las materias científicas, por una visión fija o prejuicio de las capacidades intelectuales, el sexo de los estudiantes o su extracción social.
- ✓ Suelen atribuir las actitudes negativas de los estudiantes hacia el conocimiento científico a causas externas, ignorando su propio papel.
- ✓ Paradójicamente, tienen la idea que enseñar es fácil, cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada, y son poco conscientes de la necesidad de un buen conocimiento de cómo se aprende.

Lo que representa el gran reto: cómo inducir al docente a tomar conciencia de estas ideas ya citadas para que pueda cuestionarlos, manejarlos propositivamente y generar alternativas a su práctica profesional.

2.3 La investigación sobre el quehacer de los docentes universitarios.

Edith Litwin (1997), hacia 1991 llevó a cabo una investigación con el objeto de dar reconocimiento a un campo que perdía vigencia, el de la didáctica en las aulas universitarias. Este estudio se enfocó a legitimar las actividades didácticas en el ámbito universitario. El tiempo que se le dedicó fue de cuatro años y se estructuró en dos etapas.

La primera etapa consistió en el estudio sistemático de los trabajos investigativos recientes sobre la enseñanza y producciones científicas *ad hoc* al tema. Paralelamente se efectuó una encuesta entre los estudiantes de la Fac. de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (solo a los que cumplían con algunos requisitos, como el haber cursado más de la mitad de la carrera y obtener un promedio de más de 6 puntos), con el objeto de identificar a aquellos docentes que estaban catalogados como generadores de "buenas clases". Una vez identificados estos docentes se aceptaron respuestas muy generales, siempre relacionadas con la comprensión y se descartaron aquellas vinculadas a condiciones personales de los docentes o a afinidades políticas. Inclusive estos docentes ya eran reconocidos por la comunidad como expertos en su campo de estudio. Por lo cual se consideró que se estaba cumpliendo con el propósito de integrar el universo de estudio.

La tarea consistió en realizar observaciones de clase en el aula, para ello los observadores realizaron estudios previos sobre los temas a tratar, revisaron bibliografía y entrevistas con los docentes con el fin de profundizar en el conocimiento sobre el tema de la clase. Esto, porque difícilmente podría identificar algún problema o cuestión didáctica si se desconocen los contenidos de la clase. Los registros de clase se llevaron a cabo en equipos y bajo tres perspectivas: se confeccionaron registros textuales recurriendo a la autograbación y revisar aspectos tales como gestos, tonos de voz que por otros medios era difícil plasmar y así consignar el "clima de la clase" . En esta labor participaron de manera activa y responsable tanto docentes como estudiantes. Al finalizar las clases se efectuaron entrevistas, en ocasiones con todos los

docentes de la cátedra, convirtiéndose en auténticas reuniones de análisis de la didáctica universitaria. Hasta antes de la fase de la validación, se logró establecer el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis y su sentido en la práctica.

Se inicia un período de validación externa con especialistas nacionales y extranjeros donde se muestran conceptualizaciones a partir de casos o situaciones que se reconocían en la experiencia. Se validó el trabajo en equipo, la observación y los registros de clase, grabaciones que fungieron como objeto de análisis en sus primeras impresiones, control del trabajo de interpretación con los docentes involucrados y todos los de la cátedra, revisión de las interpretaciones de los registros con especialistas de didáctica y análisis de las dimensiones de la misma con otros investigadores a través de sus trabajos.

También fue validado en el marco de las clases, el trabajo metodológico a través de:

- el dominio de la estructura disciplinaria;
- identificación de estrategias referidas a determinadas teorías de aprendizaje;
- uso de prácticas metacognitivas;
- relación con las práctica profesionales que involucran los contenidos
- y los estilos de negociación de significados.

La segunda etapa se inició con el objetivo de construir una agenda que permitiera reconocer teórico, epistemológica y prácticamente el campo de la didáctica en las prácticas universitarias. Se realizaron nuevas observaciones y sus registros se combinaron con los de años anteriores; se trabajó con diez docentes que no aceptaron el anonimato, pues buscaban dar a su clase nuevas configuraciones.

A partir del análisis anterior y de acuerdo a lo encontrado se concluyen tres tipos de clase universitaria que fomentan lo antes dicho, desde perspectivas distintas:

- La clase que promueve la reflexión,
- La comunicación didáctica en la clase reflexiva y
- La perspectiva moral en la comunicación didáctica de una clase reflexiva.

La clase reflexiva se basa en un común denominador que son los principios orientadores, abordajes o métodos que coinciden en reconocer una cultura de las prácticas de la enseñanza universitaria que privilegia el pensar en el aula implicando el uso de lenguaje de pensamiento, expectativas puestas en la reflexión del estudiante asociadas con la del docente, el crear hábitos de interrogarse y disposición del pensamiento en término de actitudes y valores. Es importante generar un ambiente estimulador para el estudiante, que contribuya a que piense por sí mismo y que se apoye en los esfuerzos que se realizan. Teniendo en cuenta la relación entre lo que el estudiante aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo.

La comunicación didáctica en el salón de clase, es representada por el lenguaje como una variedad lingüística aplicada según el ámbito social particular, que es "el aula". Por lo que se establece que los procesos comunicativos se caracterizan por la dialogicidad de voces que implican formas de hablar y de pensar.

En el estudio de las prácticas se han seleccionado dos de ellas: los tipos de explicaciones que genera el docente y las preguntas que formula. Muchas de las explicaciones que realiza el maestro son resultado del conocimiento de su área y de su experiencia en la docencia, otras son construidas de manera improvisada durante el desarrollo de su clase gracias a la participación de los alumnos que en ocasiones externan un dato distorsionado, no logran comprender cierta información, manifiestan huecos, no llegan a medir el alcance, etc. Y a la vez se apoya en los sucesos de su entorno.

Una buena explicación didáctica permite las formas coloquiales, siempre que éstas permitan fortalecer, sistematizar y fundamentar ciertas ideas,

exponer puntos de vista personales, y hacer ver puntos o temas sobre los que no se tiene una buena justificación.

La multiplicidad de las explicaciones permite la diferenciación en su relación con la vida cotidiana, con representaciones difundidas en las medios de comunicación, con la vida profesional , con otras o de la misma disciplina. Es posible distinguir diferentes tipos de explicaciones en el campo de la enseñanza: (Litwin 1997:89)

1. Las basadas en los campos disciplinares que son planteadas en base a convenciones propias de la disciplina como qué es lo importante, qué se acepta por evidencia, cómo debe ser un presupuesto, qué podría ser reconocido como progreso o cómo hipótesis en un campo determinado.

2. Las autoexplicaciones que son construcciones hechas por individuos o grupos para clarificarse a sí mismos significados particulares; tienen carácter fragmentario y parcial, requiriendo el contacto con otros cuerpos de conocimiento.

3. Las creadas para la clase, favorecen la comprensión ya que aceptan la claridad de conceptos, procedimientos, hechos, ideas y tipos de problemas. Suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente.

En clases observadas, los docentes utilizaron el humor como matiz de la explicación, utilizaron términos cotidianos, notas humorísticas con referencia a trabajos escritos de estudiantes anteriores llevando estos escritos a formar parte de las estrategias, preguntas retóricas para ordenar el contenido el uso de esquemas de la clase anterior para generar un puente con la clase actual; otros exponen sus temas haciendo preguntas que no esperan les sean contestadas por los estudiantes, porque el objetivo es hacer declaraciones, advertir o inducir; en otros casos la pregunta tiene como objetivo reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión, dando lugar a una respuesta mecánica o condicionada; no resulta nada recomendable la burocratización de las

preguntas ya que implica no asumir riesgo alguno al formularla, ni dar cuenta de nuestra capacidad de asombro.

En la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva, conviene tener en consideración la información axiológica de valores con que cuente cada uno de los docentes, el cual transmite valores y disvalores a lo largo de sus clases. La dimensión moral del docente se expresa en el estilo propio ya para abordar el contenido, en los ejemplos con los que da contenido a los contenidos, en la actitud que muestra con su trabajo y el de sus estudiantes, en aceptar la participación y responder inmediatamente a las preguntas de sus estudiantes, al darse cuenta de la pobre, carente o deforme relación que sostiene con los alumnos sin protegerse en su condición de docente, sino que justifica su valor en lo que enseña.

Para el docente, pensar críticamente sobre su experiencia laboral requiere de tolerancia para comprender diversas posiciones; y creatividad para encontrarlas; implica la capacidad para dialogar, cuestionar y autocuestionarse, inclusive, enjuiciar las opciones basándose en criterios y someter a crítica los criterios mismos. Afortunadamente pensar críticamente, ofrece un desarrollo del pensamiento siempre en busca de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de la comunidad de diálogo.

El concepto de la "buena" enseñanza en términos de la didáctica refiere una enseñanza exitosa. Litwin (1997:93) señala que Frenstermacher (1989), opina en este contexto, que la palabra "buena" tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar que si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, o crea o lo entienda.

Esta definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Son valores inherentes a la condición humana, pero con una mayor significación por las condiciones

sociales y diversos contextos, en el marco de las diversas contradicciones interrelacionadas de los actores en los ámbitos educativos.

Desde la perspectiva y objetivo de este trabajo que consiste en determinar la importancia del perfil del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se toman en cuenta las configuraciones didácticas con que Litwin (1997) concluye su investigación de la didáctica en las aulas universitarias; considerando elementos en el docente como la formación académica, las actitudes que muestra ante su trabajo, ante los estudiantes y ante la institución que representa. A la vez se puede apreciar la relevancia del docente en el aula, en la creación de nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades de pensamiento y de una estructura propia de valores e iniciativa.

A. Secuencia progresiva no lineal.

La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. Por lo que, al mencionar la no-lineal se hace referencia a que no hay una secuencia progresiva unidireccional, en la que el sujeto se enlace con el objeto directo que, a su vez, se transforme en sujeto de la oración siguiente. En este caso no hay encadenamiento ni relación en el desarrollo de los temas, aún cuando se incorporen nuevos.

a.- Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.

En el desarrollo de estas clases se genera una progresión temática en relación con el tratamiento de un tema que se identifica y transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con un tema en controversia y en el que toma partido. Por ejemplo: la clásica antinomia, cuantitativo-cualitativo. Durante la clase el docente proyecta su oposición fundamentando con ejemplos y estableciendo diferenciaciones, aparentando ser reiterativa o sobreabundante y asumiendo una posición cualitativa. Recurre además a analogías y metáforas buscando favorecer los procesos de comprensión. Este tipo de manejos genera condiciones para que el estudiante reconozca las posibles o hipotéticas relaciones entre las teorías y los hechos.

El pensamiento del docente refleja su relación con teorías, modelos o marcos interpretativos, permite la transparencia en la clase y hace explícitos sus valores y creencias. Colaborando a crear en el estudiante una conciencia crítica. Sin embargo, no se puede utilizar esta estructura en todos los marcos conceptuales.

b.- Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.

Esta configuración inicia su desarrollo señalando el tema y una frase que expresa una antinomia para enmarcar la propuesta. En el transcurso de la clase se hacen planteos contradictorios del mismo problema, desde dos perspectivas teóricas diferentes. En cada bloque de clase, separado por las antinomias se reconstruyen conocimientos previos y la participación de nuevos pares permiten mayor movilidad y progresión del tema; así también estimulan una comprensión más compleja. Se considera que este tipo de clase, enérgica en el manejo de conceptos antinómicos dentro de marcos teóricos, es representativa de un tratamiento temático contundente a partir de una estructura que proyecta una propuesta en busca de un tratamiento dialéctico aplicado a múltiples temas del campo de las ciencias sociales.

c.- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación.

En esta configuración el docente inicia presentando el tema de clase utilizando un desarrollo nuevo del que se ha analizado ya en la clase anterior. Se visualiza la configuración que transparentará toda la clase: El manejo progresivo con descentraciones teóricas que acompasadamente introduce nuevas dimensiones de análisis, dando lugar a abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales. Relaciona conceptos por analogía para pasar a ejemplificarlas y diferenciarlas, analiza los conceptos desde diferentes perspectivas.

Al desarrollar el tema siguiente, se continua con la misma propuesta de ejemplos y contraejemplos reconstruidos de otros ejemplos, a la vez que va

incorporando intersecciones diferentes del problema. Una vez trabajados estos nuevos temas se retoma el análisis, se recurre al recuerdo del estudiante de las dimensiones de análisis elaborado en la clase anterior con respecto del mismo tema, se reconstruyen los conceptos desarrollados y dando nuevos ejemplos se recupera el tema inicial para después analizarlo desde su complejidad e interpretarlo desde una perspectiva teórica.

En el manejo de esta configuración sobresale èl bagaje del docente manifestado por los múltiples enfoques que sostiene y la amplia variedad de ejemplos que propone, incluyendo la recuperación constante del tema central de la clase. Frente a esta clara manifestación de labor comprometida del docente, los estudiantes plantean preguntas y opiniones. La cotidianidad de los ejemplos y los previos conocimientos sobre el tema motivan las participaciones.

d.- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención.

En el desarrollo de su clase justifica el tratamiento del tema, cita ideas de manera clara desde diversos aspectos y también a través de diversos autores. Señala, relaciona, advierte, cita autores y textos, elabora análisis causales, lineales, correlacionales y de saltos, explica e interpreta un enorme caudal de información, identificando temas y problemas en la enseñanza y en la comprensión. También manifiesta hipótesis y las enmarca. Esta propuesta corresponde a la que Howard Gardner (1997:27) define como propia del individuo creativo, el que resuelve problemas regularmente, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo donde al principio es considerado como nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

B. El objeto paradigmático:

Se han denominado así a las clases que se organizan alrededor de un tratamiento o abordaje central en la disciplina.

a) El objeto paradigmático: la obra.

El docente inicia su exposición señalando el propósito de la materia. Elige un texto que debe ser leído previo a la clase. De esta manera, la clase se inicia con la formulación de una pregunta generadora a partir de la cual pasa a definir el concepto correspondiente al propósito de la clase.

El docente relata en una secuencia lineal progresiva el argumento del texto a grandes rasgos, dejando huecos y advirtiendo a los estudiantes que no les ahorrará la lectura. Sin embargo, el centro de la clase no reside ahí: en el desarrollo de la clase trabaja mostrando los límites de cada lectura. La obra paradigmática pasa a convertirse en antiparadigma, donde no hay un solo marco, no hay una única explicación posible. Así, se convierte en una clase que rompe con los patrones ya que no plantea un cierre de "final feliz", sino que fundamenta y prueba contradicciones en cada una de las posibles lecturas. Enmarcando a la vez las lecturas simplificadas de análisis que, inspiradas en alguna corriente, puede generar simples banalidades. Esta clase al mostrar, transparentar las excepciones, los límites de las lecturas paradigmáticas, refleja claramente la configuración didáctica centrada en la obra como objeto paradigmático.

b) El objeto paradigmático: el experimento.

El docente plantea el tema, lo enmarca y lo circunscribe. Enseguida analiza, a partir del encuadre y el nudo central de la clase el docente hace varias preguntas al respecto. A partir del último interrogante la clase se destina a desarrollar el experimento manteniendo la amplitud con que se responde a todos los cuestionamientos planteados durante la clase. Así el experimento sirve para dar sentido a otros análogos y reconocer distintas interpretaciones desarrolladas respecto a éste. Esta configuración favorece la participación de los estudiantes; y queda entendido que las clases que generan claras relaciones con la realidad, ya sean lecturas, experiencias, casos, promueven y favorecen las participaciones de los estudiantes.

c) El objeto paradigmático: la situación o caso problema.

El docente organiza la clase explicativa a través de un caso, la define como un caso paradigmático, simbólico y de transformación social. Durante el desarrollo de la clase el docente analiza numerosos conceptos, todos específicos a la luz de un punto de vista. Son clases polémicas, poderosamente atractivas, generadoras de claras reflexiones estructuradas a través de los casos, obras o experimentos paradigmáticos, todas creadas para la enseñanza y expresar el importante caudal creativo, además de excepcionales y demostrativas muestras de productores de conocimiento original o ampliamente ilustrado.

C. Las narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase en la clase de didáctica.

Esta configuración permite entender la enseñanza como el espacio que refleja la teoría, como la construcción del conocimiento desde la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente. La reconstrucción de la clase permite que los estudiantes reconstruyan su propias teorías, por medio de clasificaciones de diferente nivel, comparaciones, analogías y metáforas para generar distintas formas de explicar. Se reconoce en el trabajo del docente el despliegue de estrategias para consolidar los procesos reflexivos en los estudiantes durante la construcción del conocimiento; la estructura de la disciplina que se enseña, las consideraciones ideológicas que permiten el recorte del campo disciplinar y una forma de tratamiento epistemológico.

La enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en la práctica docente y en la reconstrucción de dicha práctica. Por lo que una narrativa que pretenda reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento propios y la manera en que el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. Los estudiantes argumentan, repasan, entienden mejor algunos temas y finalmente reconocen que a través de las

reconstrucciones descubren elementos o análisis que han pasado inadvertidos en la clase.

2.3.1 Las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica.

En estas configuraciones las clases se estructuran con ciertas recurrencias relacionadas con las interpretaciones del docente respecto de la comprensión del tema en cuestión. Los contenidos se desplazan del borde a clases estructuradas por los problemas de la comprensión de los estudiantes.

A. La secuencia progresiva lineal.

El docente en esta configuración valora el tiempo asignado para la clase, por lo que, aún con las intervenciones de los estudiantes con preguntas no se interrumpe el tipo de narrativa. Las respuestas obtenidas por parte del docente son a través de gestos, afirmaciones concretas y promesas de contestarle con lo que sigue en la narrativa. El tratamiento del tema finaliza con el señalamiento de uno nuevo, justamente para concluir el horario correspondiente a la clase, marcando así también el cierre de la misma.

1. La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis. Una secuencia lineal puede permitir en su desarrollo identificar un problema propio del campo disciplinar. La clase del docente puede ofrecer soluciones al final y brindar la respuesta que la disciplina plantea. Se han identificado diferentes cierres, algunos alteran la linealidad o la relación causa-efecto, provocan ruptura con el relato o, a partir de una contradicción, hacen tambalear una estructura ya construida. Estas rupturas pueden o no llevar a una situación abismal. En otros casos la conclusión de la clase puede tratarse como un cierre-síntesis, en casos como, un cuento, anécdota o frase, plantea una conclusión que cierra todas las líneas que hubieran podido abrirse.

B. La clase dramática.- Esta configuración reconoce dos propuestas: desde la identificación y desde el distanciamiento, ambas tienen el objetivo común que consiste en la transformación de una clase expositiva con un texto dramático.

1. La clase dramática desde la identificación, en esta configuración los estudiantes van entendiendo el tema a través de procesos identificadores. Cualquier intervención de estudiantes o docentes distorsiona la actuación, evita los procesos identificadores que se dan en el desarrollo de la clase y rompen la estructura planeada.

2. La clase dramática desde el distanciamiento. Esta configuración en el caso utiliza un conjunto de estrategias, para crear una situación de distanciamiento, de modo que el objeto representado aparece oculto. Se construye una cantidad de estereotipos difíciles de desconstruir, esto sorprende a los estudiantes y echa abajo prejuicios acerca de un punto de vista específico. La situación de distanciamiento se prolonga hasta la próxima clase en la que los estudiantes realizan el análisis y la reflexión acerca de ella.

Un componente clave en la clase dramática es la seducción del discurso del docente, que se integra en la propuesta histriónica complementando las comprensiones del estudiante. El tono de voz, modo de pararse, velocidad, modo de enfatizar son elementos semióticos del discurso que sobresalen; guardan relación con la clase, la sugestión y con las posibilidades de identificación de los espacios ficticios que crea el teatro: las luces, la disposición de los asientos, el lugar del actor.

Las configuraciones descritas en la clase dramática responden a procesos reflexivos complejos, resolución de problemas en el marco de las disciplinas o favorecedoras de procesos de pensamiento de orden superior: generación de explicaciones y justificaciones en el campo del conocimiento, conocimiento de la discusión de los resultados y los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento. Ambas perspectivas de la clase dramática constituyen configuraciones didácticas que pueden generar buenas propuestas de enseñanza y a la vez plantean una gran cantidad de interrogantes.

En todas las configuraciones que se plantearon como inscritas en la "buena enseñanza", la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque

todos los procesos comprensivos que genera, se enmarquen en una práctica social democrática.

CAPÍTULO 3

LAS CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE.

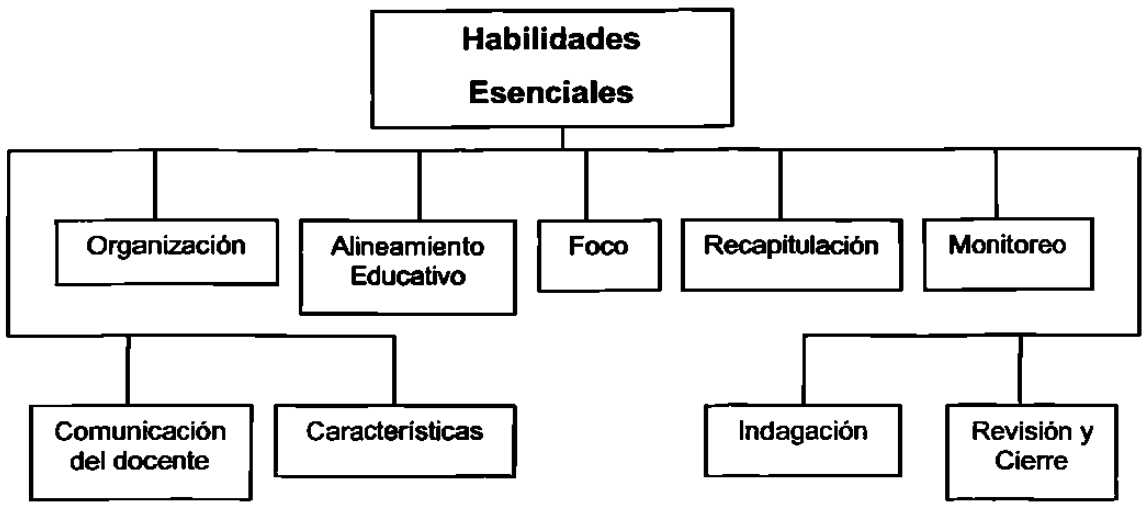
3.1 Habilidades esenciales.

Juan Amós Comenio, citado por Litwin (1997:35) precursor de la enseñanza moderna escribió, entre 1628 y 1632, la Didáctica Magna, donde define de manera magistral el sentido esencial de la enseñanza:

Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtener resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos.

Analizando este pensamiento del aburimiento de los docentes como de los estudiantes, reconocemos preocupaciones similares en esta época. De ahí la necesidad de analizar las características que de manera categórica inciden en la docencia, en las actividades profesionales y en la prácticas de enseñanza.

Las conductas del docente colaboran en mayor o menor grado en el aprendizaje del estudiante. Estos patrones de conducta son llamados por Eggen y Kauchak (1999:31) habilidades esenciales de enseñanza que son análogas a las habilidades cognoscitivas básicas, las cuales consisten en las habilidades para leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, que todos los estudiantes poseen y necesitan para manejarse adecuadamente en el mundo; aunque deberían incluir tanto pensamiento de nivel superior, como pensamiento crítico. Las habilidades esenciales de enseñanza se describen como las actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente necesarias para fomentar el aprendizaje del estudiante. Estos dos tipos de habilidades son interdependientes ya que ninguna es tan efectiva sola como lo son en conjunto.



FUENTE: Habilidades Esenciales de Enseñanza.
EN: Eggen y Kauchak (1999) ESTRATEGIAS DOCENTES pág. 38

Es de gran importancia mencionar las características del docente eficaz. ¿Qué hace este docente? Da el tono emocional a la clase, diseña y orienta el proceso de la enseñanza, implementa actividades de aprendizaje y evalúa del progreso de los estudiantes.

Eggen y Kauchak (1999:38) señalan entre las habilidades del docente eficaz las siguientes:

- ✓ Características efectivas, dentro de las cuales se consideran:
  - ❖ Entusiasmo del docente que se puede apreciar en las variaciones de la voz, tono, volumen y velocidad; gestos y ademanes; contacto visual con los estudiantes animando con la mirada; los movimientos corporales y dominio del espacio; selección en el uso del lenguaje .
  - ❖ Modelización, el docente desarrolla un modelo a través de su conducta, lo que comunica y lo que enseña; igual puede ser atractivo para el estudiante como de poco interés.

❖ Calidez y Empatía: El docente debe mostrar interés por el estudiante como persona –llamándolo por su nombre, respetando su espacio, tiempo y condición- así se identifica la calidez. Mientras que la empatía, hace referencia a la capacidad del docente para comprender cómo se siente el estudiante; para apoyar si tienen problemas personales, de adaptación o de conducta e interesarse en cuáles podrían ser sus puntos de vista o de "dónde vienen".

❖ Expectativas positivas por parte del docente, las expectativas son inferencias que los docentes elaboran acerca de la conducta futura o de los logros académicos de sus estudiantes, basados en lo que saben de ellos ahora. Sin embargo, en ocasiones los docentes son discriminatorios entre los que perceptiblemente lograrán un buen rendimiento y aquellos de los que se percibe un pobre rendimiento. Esta actitud del docente es percibida con facilidad por los estudiantes y provoca respuestas negativas.

✓ La comunicación. Es obvia la importancia de que el docente logre comunicarse, el hacerlo con claridad orienta hacia logros positivos al estudiante. La comunicación clara puede clasificarse en cuatro elementos: Terminología precisa que busca evitar la vaguedad de las ideas, Discurso conectado guía y conduce el tema hacia un punto deseado, Señales de transición que mediante el uso de afirmaciones verbales comunica que una idea termina y otra empieza; por último, Énfasis a través de una conducta verbal o por repetición, esto alerta al estudiante ante la información importante que maneja el docente en clase. La mancuerna lenguaje y conocimiento del contenido dan lugar a claridad en el discurso del docente e implica primero, verificar el discurso para asegurar presentaciones lógicas y claras; y después, comprender perfectamente el contenido que se va a enseñar, dedicándole más tiempo.

- ✓ La organización es un factor clave para el buen uso del tiempo. Los docentes eficaces aprovechan cada minuto a diferencia de los menos eficaces. Lo ideal es iniciar la clase a tiempo, contar con los materiales preparados adecuados y respetar las rutinas establecidas. El orden de la clase está íntimamente ligado con la calidad en la enseñanza y con la organización del docente. Las rutinas bien establecidas permiten dirigir correctamente la energía hacia los objetivos, evitando desgaste en querer mantener un orden que no se ha organizado. Recordando que orden significa mantener a los estudiantes concentrados en aprender, no mantenerlos callados mientras el docente habla. La motivación del estudiante aumenta también con el orden.

- ✓ Alinear la enseñanza, esta es una práctica del docente que implica la coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje, por lo que casi siempre resulta ser complicada si se carece de orden y organización.

- ✓ Cabe considerar la participación activa de los estudiantes y para ello es necesario establecer el *foco* de la clase para atraer y mantener la atención del estudiante a lo largo de la actividad de aprendizaje. Desde el inicio de la clase el docente debe diseñar el conjunto de acciones que habrá de llevar a cabo para atraer la atención e introducir a los estudiantes a la clase, este recurso es el foco introductorio y está diseñado para mejorar la motivación, despertando la curiosidad y haciendo que el contenido de la clase sea atractivo. Aunado a éste, está el foco sensorial que consiste en el manejo de estímulos-objetos concretos, figuras, modelos, materiales expuestos en retroproyector e incluso en el pizarrón para llamar la atención, proporcionando así, estímulos visuales. Dado que, muchos estudiantes tienen necesidades especiales para focalizar su atención frente a información verbal.

✓ La recapitulación es muy importante en el mejoramiento del aprendizaje, inclusive se le ha citado como un principio de éste. Ya que representa la información que el docente ofrece a través de la percepción que él tiene sobre las conductas del estudiante y que éste a su vez, requiere para conocer acerca de su desempeño. El tono emocional con que se ofrece la retroalimentación es decisiva, para motivar o reprimir conductas en el estudiante. Una retroalimentación eficaz debe cumplir con ciertas características como: ser inmediata, ser específica, que provea información, tener un tono emocional positivo y que dependa del desempeño. La retroalimentación en forma de críticas, sarcasmos o ridículo apartan de la seguridad, destruye y disminuye el aprendizaje.

✓ El monitoreo a su vez, como proceso de chequeo constante de la conducta verbal y no verbal para obtener evidencias del progreso en el aprendizaje es importante durante todas las actividades, especialmente en las trabajos de escritorio, cuando los estudiantes pueden estar repitiendo errores. Al realizar el monitoreo se requiere de la habilidad de ser flexibles y sensibles a los estudiantes. Las conductas no verbales de los estudiantes deben ser identificadas por el *docente sensible* y responder a ellas de manera individual. Un monitoreo cuidadoso, seguido de respuestas apropiadas puede contribuir positivamente a un clima de apoyo y demostrar simultáneamente altas expectativas en la conducta y aprendizaje.

✓ Revisar y cerrar la clase o un tema corresponde a una actividad del docente que requiere del dominio del tema y la verificación de lo aprendido respecto a los contenidos. En la revisión se forma un enlace entre lo trabajado y aprendido en la clase anterior con lo que viene. Además, puede lograr que el estudiante salga de realizar procesos meramente memorizados y llevarlos a una estructura conceptual profunda, importante cuando se enseña para la comprensión. Posteriormente, llega el momento del cierre – el final de la clase- se hace un resumen del material se estructura este momento y se completa. Esta

es la última información del tema que los estudiantes se llevan, por lo que es importante que las ideas estén claras para que no desarrollen concepciones equivocadas.

- ✓ Preguntar es una habilidad que implica manejar varias cosas a la vez como: recordar los objetivos de la clase, monitorear las conductas verbales y no verbales de los estudiantes, mantener la fluidez y el desarrollo de la clase y preparar el próximo cuestionamiento. Además, hacer preguntas requiere que éstas sean eficaces y cumplan con ciertas características. La frecuencia o número de preguntas aumenta el compromiso del estudiante, contribuyen a mantener el foco sensorial, a la comunicación de conceptos importantes mediante la repetición y resulta un modo bastante efectivo para evaluar la comprensión del estudiante, inclusive aumenta los logros.

El formular gran cantidad de preguntas es productivo, pero lo será más si éstas son distribuidas equitativamente, de tal suerte que dirigir la pregunta a alguien llamándolo por su nombre, es más provechoso. De esta manera, no se discrimina a ningún estudiante, aún cuando su rendimiento no sea extraordinario y a la vez, las intervenciones espontáneas a cargo de estudiantes más agresivos o de mejor rendimiento no dejan fuera de la jugada a los demás. Cuándo una pregunta no ha sido respondida de manera correcta o completa, el docente tiene que apuntalar su trabajo con otra pregunta que provoque o ayude al estudiante a responder correctamente.

El dar tiempo para pensar antes y después de la respuesta debe ser a juicio del docente respecto a la pregunta. Esta práctica ofrece al menos tres beneficios: los estudiantes dan respuesta más largas y de mejor calidad, la participación voluntaria aumenta y son pocos los que evitan responder, por último, se mejora la distribución equitativa y las respuestas de las minorías culturales aumentan cuando los docentes se vuelven más sensibles a las necesidades del estudiante. Recordemos

que responder requiere de aplicación, análisis y evaluación de la información. En general, el aumento de tiempo de espera reduce la ansiedad del estudiante porque se crea un clima de apoyo.

Al poner en práctica esta habilidades los docentes se enfrentan a un gran desafío, es necesario comprender cómo se toma la información del medio, se procesa y se guarda en nuestra memoria. Para esto, se debe considerar que se posee un sistema de procesamiento con dos almacenamientos de memoria principalmente: la memoria operativa que realiza el proceso de información conciente, es limitada en su capacidad, esto es, que alguna información se perderá o se ignorará si rebasa lo admisible; y la memoria a largo plazo, que permite a la información almacenada sea permanente.

- ✓ La automaticidad es otra habilidad que permite sobreaprender la información y las habilidades hasta el punto de que se pueda acceder a ellas o se las pueda usar con poco esfuerzo mental. Ésta permite solucionar problemas, tomar decisiones y lograr un aprendizaje exitoso. Desarrollar automaticidad es cuestión de práctica.

3.2 El papel del docente universitario vinculado con el aprendizaje que desea lograr.

Para cada aprendizaje se requiere de un método. Comenio (Litwin, 1997:58) en uno de los capítulos de *La Didáctica Magna* pretende demostrar la facilidad con que se pueden desarrollar los procesos de enseñar y aprender , apelando siempre a un método, considerando que el aprendizaje es gradual, es recomendable recurrir al método inductivo. El eslabonar de manera acertada cada uno de los conocimientos adquiridos, puede ofrecer aprendizajes más sólidos. Además afirma que sólo hay un método natural para todas las ciencias -la variación o la diversidad- que no se fundamenta en la materia, sino en la prudencia del que enseña. El enfoque instrumentalista obliga a considerar la diferencia entre método y técnicas. El método se refiere a los principios

generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines, mientras que las técnicas, (tiempos, espacios, modos y materiales) constituyen las estrategias metodológicas.

Trabajar con láminas (imágenes, representaciones), audios, videos y programas de computación, medios empleados según la infraestructura de las instituciones educativas, representan los intereses de los docentes y dan razón de la actualización de ideas ofrecidas en cursos de capacitación cuyos objetivos se dirigen a garantizar un enfoque moderno para el tratamiento de los contenidos. Estas estrategias han tenido como objetivo despertar y mantener la atención y el interés del estudiante.

Litwin(1997:62)) cita a Ernest Hilgard, quien refiere la importancia de la motivación y el aprendizaje: una vez que la motivación facilita el aprendizaje permite al estudiante el éxito y en consecuencia incrementa su motivación. Esto viene a fundamentar las tan frecuentes preguntas del estudiante provocadas por el "aburrimiento" (Comenio) ¿Para qué estudiamos esto? no siempre es síntoma de dificultad en la comprensión de los contenidos, también puede revelar una "clase" carente de significación y de atractivo para él.

Sin embargo, es importante ser reiterativo en el uso de estas técnicas, pues lo novedoso produce interés, el cual desaparece cuando deja de ser "novedad, pues el objetivo consiste en recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas. En el papel de "facilitadores" los docentes producen una tecnología y planean o diseñan experiencias de enseñanza poniéndolos a disposición de los estudiantes. En contraposición muchos docentes sostienen que se debe tener en cuenta los efectos nocivos de la utilización de algunas tecnologías; ya que puede anular algunas capacidades que a las escuelas les interesa mantener. Se puede mencionar por ejemplo, la prohibición de la calculadora cuyo uso podría eliminar la capacidad mental para resolver cálculos aritméticos, el escribir en la computadora un texto ya no tienen que preocuparse en cuanto a la correcta ortografía y redacción se refiere, etc.

En conclusión, el uso de estrategias metodológicas por parte de los docentes no restringe el pensamiento de que está cumpliendo con su labor, sino que, está trabajando en la reconstrucción teórica-práctica con el objeto de que el estudiante aprenda. En el campo de la didáctica el método se refiere a la particular enseñanza de un contenido.

3.2.1 Configuración didáctica del docente universitario.

Las configuraciones didácticas surgen del análisis de observaciones de clases de los docentes de la Universidad de Buenos Aires (Litwin 1997). Se definen como la forma particular que maneja el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento; desde cómo aborda los diferentes temas de la disciplina que se refleja en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que utiliza en relación con el aprendizaje, la pertinencia de los recortes, el uso de las prácticas metacognitivas, las uniones que establece entre la clase y las prácticas profesionales inherentes a la disciplina, el estilo para negociar los significados que genera, las relaciones entre práctica y teoría que incluye lo metódico y la especial vinculación entre el saber y el ignorar.

Estos modelos de clase muestran del docente:

- ✓ Clara intención de enseñar.
- ✓ Búsqueda de la comprensión del estudiante.
- ✓ Creación de procesos de construcción de conocimiento.
- ✓ Organización de la enseñanza en los contextos institucionales.
- ✓ La experiencia.
- ✓ Promueve la resolución de problemas.
- ✓ Enseña al estudiante a darse tiempo para pensar.
- ✓ Implementación de la práctica.

Es posible que se reconozca o no la red de estrategias utilizadas por el docente por las distintas dimensiones que utiliza como los tipos de preguntas,

procesos reflexivos de docente y estudiantes, las prácticas metacognitivas que expresa, separación con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en algunas exposiciones sobre determinados temas de clase buscando las contradicciones y demás.

Litwin (1997:100), menciona que David Perkins (1995) atribuye a la pedagogía de la comprensión una serie de características que bien podían ser tomadas en cuenta para las prácticas universitarias. Considera que debería procurar el desarrollo de procesos reflexivos encaminados a la construcción del conocimiento para incorporarlos al nivel de comprensión epistemológico, es decir, la manera como se elaboran la explicaciones y justificaciones dentro de los lineamientos de las disciplinas. Inclusive tender a la resolución de problemas, generando nuevas imágenes mentales a partir de las ya existentes, promover la construcción de ideas con calidad organizadas respecto a los temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes y ricos en esencia.

El objetivo de estas propuestas de enseñanza es superar los patrones de mal entendimiento o de una comprensión superficial, que se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Ya que se debe tomar en cuenta que la mayoría de los docentes redefinen las actividades o los ejemplos a partir de las interrogantes, analogías o relatos de casos que plantea el grupo de estudiantes. Se atendería lo espontáneo, lo real creando un ambiente natural que lleve al logro de los procesos de comprensión. Por lo tanto, una buena práctica sería el resultado de desmembrar ese triángulo del conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas.

El docente debe dar tiempo al estudiante para pensar, así como el docente reconocer en las propuestas de enseñanza, situaciones que implicaron o fueron resultado de procesos de generalización o extrapolación. Se pretende construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante; reconociendo la interdependencia de ambos.

Las intervenciones de los estudiantes en una clase responden a tres perspectivas: solicitando una explicación, para cuestionar o desvalorizar la intervención del docente o bien la opinión de otro estudiante. Por lo que se considera que una "buena intervención" tiene un poco de las tres. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes intervienen para solicitar más información. El docente, por lo general, da la pauta para la participación del estudiante, esto trae consigo la limitación y difícilmente promoverá la "buena participación". Las buenas preguntas que apelan a relaciones o argumentaciones aparecerán cuando el docente rompa con la estructura de la clase, al ser atendidas por los demás estudiantes motivará y aumentará la participación.

En las prácticas de la enseñanza se han analizado algunos problemas que se presentan durante el desarrollo de la clase, siendo protagonistas tanto docentes como estudiantes. Un de ellos se refiere al carácter no auténtico del discurso pedagógico, observando que las preguntas que formula el docente no son reales –ya que las plantea porque conoce las respuestas- y los problemas planteados se asemejan a juegos de niños. En otros casos, los estudiantes están manejando teorías mal construidas; o bien, teorías correctas pero no las aplica en la situación apropiada. Con frecuencia, el error se puede presentar por la pobre discriminación o selección que se hace entre lo relevante e irrelevante. Un caso más consiste en no saber categorizar o simplificar la información.

El discurso educacional representa un enlace de los marcos personales y los materiales y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados buscando siempre que los estudiantes construyan el conocimiento. Cuando el docente brinda espacio a los estudiantes y acepta las interpretaciones y reflexiones que estos formulan se realiza la negociación, el docente genera nuevas negociaciones y suspende sus conocimientos en pro de la comprensión de los estudiantes. Algunos docentes no conciben las preguntas como estrategias que favorecen el desarrollo de los procesos reflexivos de los estudiantes.

Estilos de preguntas que los docentes utilizan repetidamente en los diferentes campos de la enseñanza de las ciencias sociales:

- ✓ Preguntas que se proponen evaluar los conocimientos aprendidos por los estudiantes.
- ✓ Preguntas cuyas respuestas dan pie a continuar la explicación del docente y la lógica a su discurso.
- ✓ Preguntas que el docente formula y se contesta a sí mismo.
- ✓ Preguntas para indagar las creencias previas de los estudiantes sobre el tema de la clase.
- ✓ Preguntas que utiliza el docente para ayudar los procesos de comprensión del estudiante. Se trata de pistas para conseguir profundizaciones que los estudiantes por sí solos no serían capaces de hacer.
- ✓ Preguntas que contribuyen a la construcción de significados compartidos con los estudiantes.

3.2.2 La función mediadora del docente.

El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento. Esta mediación se caracteriza de diversas formas según Díaz-Barriga (2002:3); por ejemplo, el docente es mediador entre el estudiante y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. La medición del currículum por los docentes no es un mero problema de interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Entender cómo lo docentes median en el conocimiento que los estudiantes pretenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor porqué los estudiantes difieren

en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende.

Los significados obtenidos durante su formación profesional, como la práctica adquirida en el aula configurando los ejes de práctica pedagógica del docente, que a la vez se verá fuertemente influida por la trayectoria de vida del docente, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar, serán elementos que utilizará durante su práctica docente.

Resulta por demás difícil llegar a un consenso sobre qué conocimientos y habilidades debe poseer el "buen docente", dependerá de una gran gama de opciones ligadas a la educación con los que se comprometa. Sin embargo, desde otra perspectiva se pueden identificar ciertas áreas generales de competencia docente, congruentes con la idea de que el docente apoya al estudiante para construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Dichas áreas de competencia son:

- Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del estudiante y lo hagan motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

En otra línea de pensamiento similar la actividad docente, y los procesos mismos de formación de los docentes deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente. En una propuesta

149856

de formación para docentes de ciencias a nivel medio, Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa citados por Díaz barriga (2002:4) parten de la pregunta ¿qué conocimientos deben tener los docentes y qué deben hacer? A la que responden con los siguientes planteamientos didácticos:

- Conocer la materia que ha de enseñar.
- Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
- Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
- Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
- Saber preparar actividades.
- Saber dirigir la actividad de los estudiantes.
- Saber evaluar
- Utilizar la investigación e innovación en el campo.

Con base en lo anterior se puede concluir que enseñar no es solamente proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo aprendizaje, los motivos intrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio de cada tema, etcétera. La clase ya no es unidireccional, sino interactiva, donde el manejo de la relación con el estudiante y de los estudiantes entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma.

Díaz-Barriga (2002:6) considera a Bruner en su propuesta de la metáfora del andamiaje (*scaffolding*) permite explicar la función tutorial que debe cubrir el docente: El andamiaje supone que la intervención tutorial del docente deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el estudiante, de tal manera que cuanto más dificultades tenga el estudiante en lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deberán ser las intervenciones del docente y viceversa. La

administración y ajuste de la ayuda pedagógica de parte del docente es tarea por demás difícil, ya que no es solamente un cambio en la cantidad de ayuda, sino en su cualificación. Para que dicho ajuste de la ayuda pedagógica sea eficaz es necesario cubrir dos características: **a)** Que el docente tome en cuenta el conocimiento de partida del estudiante, **b)** Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento de partida del estudiante.

De igual manera, Díaz-Barriga (2002) asegura que el docente tendrá la oportunidad de apoyar los procesos de atención o de memoria del estudiante, así también, intervendrá en la esfera motivacional y afectiva, inclusive inducirá en el estudiante estrategias o procedimientos para un manejo eficiente de la información. Desde luego que aquí debe poner de manifiesto su conocimiento sobre cada uno de sus estudiantes. Por último, una meta central de la actividad docente es incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los estudiantes. Se puede concluir que la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

El logro de que los estudiantes se conviertan en exitosos, pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje, dependerá del tipo de experiencia interpersonal en que éste se vea inmerso, aquí se involucran las estrategias cognitivas que logre desarrollar y mantener a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional. A este mecanismo central mediante el cual el docente propicia el aprendizaje en los estudiantes se le conoce como de transferencia de responsabilidad; este proceso determina el nivel de responsabilidad que poco a poco el docente va depositando en el estudiante para lograr una meta o propósito.

Son diversas las vías para promover el aprendizaje, por lo que resulta necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y

características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso considerando:

- Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos.
- La tarea de aprendizaje a realizar.
- Los contenidos y materiales de estudio.
- Las intencionalidades u objetivos perseguidos.
- La infraestructura y facilidades existentes.
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

Siguiendo a Rogoff por Diaz-Barriga (2002:7), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde ocurre un proceso de participación guiada con la intervención del docente:

1. Se proporciona al estudiante un puente entre la información de que se dispone (conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
2. Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tareas.
3. Se traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad del docente hacia el estudiante.
4. Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del estudiante.
5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/adultos y estudiantes/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el docente como tutor del proceso.

Al estructurar un programa de formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido habría que tomar en cuenta tres ejes de los cuales se inicie la partida:

- El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.

- El de la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto del aula.

- El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos.

Por lo que se concluye: El docente debe abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico.

En lo que concierne al plano de las relaciones interpersonales y las actitudes del docente, características inherentes al proceso de construcción del conocimiento escolar, es de suma importancia que el docente manifieste actitudes y habilidades ante el grupo considerando las siguientes:

- Convencerse de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.

- Respetar a sus estudiantes, sus opiniones y propuestas, aunque no las comparta.

- Evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.

- Establecer una buena relación interpersonal con los estudiantes, basada en los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etcétera.

- Evitar apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.

- Ser capaz de motivar a los estudiantes y plantear los temas como asuntos importantes y de interés para ellos.

- Plantear desafíos o retos abordables a los estudiantes, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos.

Evitar que el grupo caiga en la autocomplacencia, la desesperanza o la impotencia, o bien, en la crítica estéril. Por el contrario, se trata de encontrar soluciones y construir alternativas más edificantes a las existentes en torno a los problemas planteados en y por el grupo.

3.3 Más allá de una enseñanza eficaz: enseñar para el pensamiento y la comprensión.

Se usa el conocimiento para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas, para pensar y razonar y para aprender. Este es el conocimiento generativo según Eggen y Kauchak (1999:56), que implica aprender tanto contenidos como habilidades de pensamiento, al mismo tiempo. *En la relación entre el pensamiento y el conocimiento del contenido cabe remarcar que: aprender es una consecuencia de pensar.*

Existen algunos factores que contribuyen al interés en enseñar a pensar: Notas bajas en las pruebas donde se requiere del pensamiento – resolver problemas, escribir ensayos, etc.; Preocupaciones de líderes en negocios, respecto a egresados de universidades que no hablan ni escriben correctamente, no aprenden a hacer el trabajo ni a usar habilidades cuantitativas; la creciente necesidad de pensar en el futuro próximo, donde la generación de empleos que exigen habilidades más complejas, por último,

necesidades nacionales y derechos personales, como el pensamiento irracional que impide la paz en el mundo, las ruinas económicas, etc.

Pensar eficazmente en un área requiere de una cantidad considerable de conocimiento generativo acerca de ella. Sin embargo, se debe enfatizar en el hecho de que los objetivos que incrementan el pensamiento crítico y de nivel superior también conducen a una mayor motivación. La enseñanza para el pensamiento de nivel superior enfatiza la autonomía del estudiante y la investigación independiente. Es probable que satisfagan más las necesidades de estudiantes de control, competencia y logros, que cuando usan enfoques pasivos centrados en la exposición del docente y la memorización del estudiante. La autonomía, la auto-dirección y el aprendizaje autorregulado son factores que aumentan la motivación para aprender.

Eggen y Kauchak (1999) establecen la necesidad de enseñar a pensar, las relaciones de procesos implícitos en esta enseñanza como la comprensión del contenido y la motivación del estudiante. Aunado a esto quieren explicar qué significan el pensamiento crítico y el pensamiento de nivel superior; así como otros aspectos del funcionamiento humano.

El pensamiento de nivel superior es la generación de conclusiones basadas en la evidencia, las conclusiones existen en dos formas: inductivas y deductivas. La evidencia para una conclusión remite a datos o pruebas, la forma de evidencia más común es el hecho o la observación. Las conclusiones formadas deductivamente son las inferencias, las predicciones y las hipótesis. Las preguntas del docente son herramienta poderosa que puede ser usada para promover la formación por parte del docente de conclusiones específicas defendibles.

El pensamiento crítico es el proceso de estimar conclusiones basándose en la evidencia. Este proceso tiene varias formas: Confirmación de conclusiones con hechos, Identificación de tendencias, estereotipos, clichés y propaganda, Identificación de suposiciones implícitas, Reconocimiento de sobregeneralizaciones y subgeneralizaciones e Identificación de información

relevante e irrelevante. Las oportunidades de utilizar el pensamiento crítico abundan en la vida diaria: enseñar pensamiento crítico prepara a los estudiantes para esas oportunidades.

Los procesos cognitivos básicos son partes constitutivas fundamentalmente del pensamiento. Son herramientas para pensar. El manejo y uso de los procesos básicos, para el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico requiere de niveles altos de discernimiento y de conciencia, así como, de ciertas actitudes o disposiciones o "hábitos de la mente". Son procesos básicos del pensamiento: la observación, encontrar patrones y generalizaciones (comparar y contrastar, clasificar), formar conclusiones basadas en patrones (inferencias, predicción e hipótesis) y estimar conclusiones basadas en evidencias (pensamiento crítico).

Para aumentar las probabilidades de que los estudiantes apliquen su pensamiento apropiadamente, tienen que ser concientes del pensamiento que están realizando. El enfatizar en el uso de los procesos de pensamiento como rutina de la enseñanza, es probable que el pensamiento de los estudiantes se vuelva realmente sofisticado.

Las actitudes y las disposiciones son lo más importante en los procesos del pensamiento y algunas de las que están asociadas con el pensamiento de nivel superior y con el pensamiento crítico son: Eggen y Kuachak (1999:65)

- Deseo de estar informado.
- Inclinación a ser reflexivo.
- Tendencia a buscar evidencias.
- Inclinación a buscar relaciones aisladas (contra información aislada).
- Deseo de conocer ambas caras de un asunto.
- Actitud abierta.
- Escepticismo saludable.

- Tendencia a reservarse el juicio.
- Respeto por las opiniones de los demás.
- Tolerancia hacia la ambigüedad.

El pensamiento de nivel superior y el pensamiento crítico implican la combinación de una comprensión profunda de temas específicos, la habilidad para usar eficazmente los procesos cognitivos básicos (metacognición) y actitudes y disposiciones.

3.4 Características de un docente constructivista.

Díaz –Barriga (2002-9) propone el siguiente modelo:

- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.
- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los estudiantes.
- Establece como meta la autonomía y autodirección del estudiante, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

El docente: profesional autónomo y reflexivo.

Los buenos docentes son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales, saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del

propio juicio de los docentes. Definir a un buen docente es tarea ardua, sin embargo, se pueden tomar en cuenta ciertas características de conductas, rasgos o habilidades inconexas: Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2003:4) reivindican la labor del docente como intelectual capaz de construir sus propias opciones y visiones hacia su quehacer educativo; citan a Sancho,(1990) quien afirma que un buen docente es un profesional independiente y a Schön (1992) que lo concibe como un profesional reflexivo.

La práctica real de la formación de docentes presenta diversos problemas tanto teóricos como metodológicos, entre los que se encuentran: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad independientes del contexto en que se manifiestan; la gran dimensión de los métodos de enseñanza y las dificultades en su puesta en práctica; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes. Está comprobado que los enfoques de formación del docente que implican un análisis crítico o reflexivo sobre la práctica docente y que plantean situaciones de solución de problemas situados en el aula son mucho más productivos, en cuanto a lograr que los docentes cambien sus cogniciones, actitudes, y estrategias de trabajo habituales.

El proceso formativo de los docentes tendrá que apoyarse en la necesaria interacción de los significados del contenido, de la formación con los significados de los propios docentes como una forma de implantar en ellos nuevos elementos de racionalización; concibiéndose a la formación como un proceso de desarrollo personal-profesional.

Podemos apreciar la importancia de la formación reflexiva en el docente, el rol de éste se convierte en un profesional reflexivo que rescata autonomía intelectual. Desde esta perspectiva, las soluciones que él pueda dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula dependerán de la propia construcción que haga de situaciones, donde suelen

imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores; demostrando que la práctica profesional va más allá de la competencia profesional.

Un docente experto no es sólo quien sabe mucho de su disciplina, o ha estudiado las teorías educacionales o instruccionales de moda o se han entrenado en tecnología educativa. Estos saberes deberán desplegarse de manera estratégica y exitosa en contextos socioeducativos específicos que requieren determinadas prácticas encaminadas a la solución de problemas situacionales. La importancia de integrar los saberes teóricos con la experiencia práctica, de conducir programas totalmente orientados al campo de aplicación profesional, y de conducir procesos formativos donde la reflexión y la tutoría sean piezas clave.

Díaz-Barriga (2002:15) cita a Donald Shön para considerar su planteamiento como alternativa en la formación de los profesionales de la docencia o de otros campos *la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial.* También resalta la enseñanza a través de la reflexión en la acción y manifiesta que el diálogo entre el docente y el estudiante es condición básica para un aprendizaje práctico reflexivo; ya que el docente transmite mensajes a sus estudiantes tanto en forma oral como en la ejecución de sus acciones. La interacción docente-estudiante se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, el estudiante reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y sobre su propia acción. Así el estudiante ejecuta las prescripciones del docente mediante la imitación reflexiva. Mientras que el docente cuestiona lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos, aprendizaje y piensa en la forma de ofrecer una mejor ayuda.

Estos autores concluyen que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las diversas necesidades del estudiante. Para lograr esto es necesario motivar al estudiante pertinentemente y ofrecerle experiencias educativas convenientes, estableciéndose una relación de enseñanza-recíproca, dinámica y autorreguladora.

3.4.1 Principios constructivistas para la formación docente.

El proceso formativo del docente requiere de una amplia visión que permita poner en práctica las capacidades, el espíritu de competencia, promover la interacción del significado de los contenidos curriculares implantando nuevos elementos racionalistas y actuar bajo una ética transformadora. No es posible que su labor se vea reducida al seguimiento de un conjunto de prescripciones tipo recetario acerca de lo que se debe hacer para convertirse en un profesional de calidad.

Díaza-Barriga presenta estos principios que bien pueden colaborar en la formación del docente:

- Atiende el saber y el saber hacer.
- Contempla el contenido de la materia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente.
- Toma como punto de partida el análisis y el cuestionamiento del pensamiento didáctico del sentido común.
- Es el resultado de la reflexión crítica y colaboradora del cuerpo docente.
- Constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos.
- Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción.
- Contempla el análisis del contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión.
- Abarca: conceptos, principios y explicaciones (saber); procedimientos (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace).
- Potencia los componentes metacognitivos y autorreguladores del conocimiento didáctico del docente.

- Considera estrategias para la solución de problemas situados.
- Promueve el cambio didáctico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, las habilidades específicas del dominio donde se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes.

3.5 Habilidades del docente a nivel medio superior dedicados a la materia de Español.

En la práctica educativa que realizan los docentes, en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, se reconocen las habilidades como uno de los elementos que integran el perfil del docente de manera conjunta con los conocimientos y las actitudes. (UNESCO, 1995) Una consideración presente en estos días sobre la intervención educativa advierte que se habrá de poner énfasis en la enseñanza-aprendizaje de ciertos saberes, como los actitudinales, y en la promoción de valores para la convivencia armónica y la preservación de la vida, así como en saberes metacognitivos.

Saberes actitudinales y desarrollo de valores. La educación actual demanda formar personas con la posibilidad de integrarse a las tendencias sociopolíticas y culturales de nuestros días; es decir, personas con actitudes y valores tales como apertura; personas flexibles, respetuosas, solidarias, con conciencia del desarrollo sostenible y compromiso de actuar como agentes de cambio, etc.; de cara a la paz y la convivencia armónica y solidaria.

Saberes metacognitivos. Conciencia de la labor docente: "enseñar a aprender"; ya que las tendencias sociales que caracterizan nuestros días demandan un aprendiz continuo y autorregulador de su propio aprendizaje; mientras que los constantes cambios en el conocimiento como las formas de producción y de trabajo reflejando el complejo contexto actual.

La Universidad Autónoma de Nuevo León a partir de la Reforma Educativa (1992:13) en el Nivel Medio Superior establece el perfil del docente a partir de tres ámbitos:

- ✓ Ámbito de enseñanza-aprendizaje
  - Domina ampliamente la materia que imparte, tanto en su contenido, como en la metodología de la enseñanza.
  - Emplea la técnicas de manejo de grupo.
  - Conoce objetivos y lineamientos generales establecidos en el nuevo plan y programas de estudio.
  - Selecciona y aplica métodos, procedimientos y materiales didácticos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrolla la capacidad de los estudiantes.
  - Participa activamente con los demás miembros de la Academia en la elaboración de criterios e instrumentos de evaluación tipo, para comparar los resultados del aprendizaje con las metas establecidas.
  - Tiene amplia disposición para participar en cursos, talleres, congresos, conferencias y otros eventos de actualización y capacitación.
- ✓ Ámbito de administración y organización escolar
  - Conoce e interpreta y aplica directrices que rigen la vida escolar, orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje.
  - Forma parte activa en la discusión y solución de las tareas de superación académica, administrativa y de organización del plantel.
- ✓ Ámbito escuela-comunidad
  - Colabora en acciones educativas entre la escuela y la comunidad.
  - Identifica con maestros y estudiantes problemas comunitarios en cuya solución puedan colaborar.

Son las sociedades las que a través del tiempo se han encargado de depositar en el docente la figura de un modelo de vida que debe ser seguido,

donde los más altos valores se expresan en las acciones de éste. Las familias transfieren a estos trabajadores la responsabilidad de formar académicamente a sus hijos, incluyendo la formación de valores, actitudes y habilidades. Y a través de la envestidura que la sociedad les ha conferido, de persona que sabe, que tiene cultura y valores, se ve en la necesidad de responder favorablemente. Así es como el docente adquiere, además, el compromiso de promover el desarrollo de una comunidad, desde la formación de una conciencia ecológica hasta la delimitación de acciones pertinentes; convirtiéndose en un facilitador del desarrollo de sus comunidades, en un promotor del crecimiento y evolución de los diferentes grupos sociales.

El docente desarrolla funciones diferentes, acorde a la etapa educativa del grupo con que trabaja; en preparatoria por ejemplo: (Ayala Aguirre, 2000:6)

- ✓ Es un referente con quien el joven puede ensayar formas de socialización.
- ✓ Genera espacios de condiciones semejantes a la realidad para que el joven ponga en práctica habilidades.
- ✓ Facilita la integración del joven a la vida productiva.
- ✓ Orienta el desarrollo del estudiante posterior a los estudios profesionales.
- ✓ Estimula el compromiso profesional y social del alumno.
- ✓ Determina el tipo de relación que el joven establece con el conocimiento.

Estas funciones se enfocan más a la formación de la persona, que a las funciones comunes del orden académico.

Las actitudes con otro ángulo de la personalidad del docente, son de gran importancia para su desarrollo laboral, mas cabe mencionar que las actitudes del estudiante son relevantes en la disposición de ánimo que exprese la otra parte. Las actitudes que muestren los estudiantes determinan en gran medida cómo se relacionará con los contenidos del programa y con el docente. Éste hace gala de estilos diferentes de personalidad por donde se filtran

actitudes con respecto al grupo de aprendizaje, al estudiante en lo individual, hacia la institución y hacia la vida en sentido general.

3.5.1 Habilidades para la enseñanza del Español.

El lenguaje es uno de los legados más importantes en la historia humana, una lengua ha sido lo que sus hablantes hicieron de ella, es lo que están haciendo, será lo que hagan de ella. (SEP, 1997:17) Las leyes de la lingüística intentan ordenar parcialmente la intercomunicación por los hombres que componen una comunidad idiomática. De ahí, la importancia de educar, es decir usar lo que se enseña para transformar al individuo en un ser mejor. Educando se puede defender a la lengua, de los embates de la ignorancia, de la invasión tecnológica extranjerizante, de los medios de publicidad y de comunicación ofensivos lingüísticamente, en fin, de todo aquello que, en lugar de hacer que evolucione, la contamina. También es el medio para defenderla contra el desinterés.

Hoy, la enseñanza del lenguaje es concebida por los estudiantes como el medio más eficaz de disgustarlos y a la vez de alejarlos de la cultura expresada por medio de la lengua, tal es el caso de la literatura en todas sus manifestaciones, se quejan del síndrome de aburrimiento en el aula, basta preguntar cuál es la materia que menos les gusta, para darnos cuenta de que el Español presenta el más alto porcentaje entre los descontentos y aburridos. El estudiante gusta más de trabajar sin la molestia de reglas, puede aprender usando el lenguaje una y otra vez, como sea posible, ya sea en voz alta, por escrito, en la lectura, en la conversación de clase, etc. El aprendizaje del español en el estudiante representa un proceso activo de construcción e interacción social.

De esto se desprende que los docentes deben ser muy buenos modelos para los estudiantes. Enseñar Español equivale a contar con un alto nivel teórico y práctico de éste y cultivarlo día a día. El objetivo no es precisamente enseñar el idioma Español, sino la habilidad de usarlo con plenitud, inteligencia y entendimiento. Los objetivos de la enseñanza del Español SEP (1997:22) son

enseñar a: comprender bien, expresarse bien, leer bien, escribir bien, escribir sin faltas de ortografía, sentir la belleza del lenguaje bien usado y desear cultivarlo, ser sensibles ante la literatura y el arte y usar la gramática para mejorar la expresión escrita.

La Universidad Autónoma de Nuevo León a partir de la Reforma Educativa a Nivel Medio Superior, incluye la materia de Español en el programa de estudios y contenidos educativos, bajo el objetivo de formar estudiantes que dominen el Español como lengua materna, tanto en forma oral como escrita, considerando a éste como base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano y como medio para reforzar la identidad nacional. El dominio del idioma Español en sus formas oral y escrita es de primordial importancia para que los estudiantes lean, analicen, comprendan, sinteticen y se expresen correctamente.

3.6 Evaluación al desempeño docente

La evaluación de la docencia es y será siempre una labor ardua a realizar por las administraciones de instituciones educativas, sabiendo que hay que satisfacer necesidades sociales, económicas y políticas de las naciones regidas por los gobiernos. Son los estudiantes, los docentes y las instituciones quienes serán sometidos a diversos tipos de evaluación referidos al contexto de la docencia; considerando los instrumentos y criterios a aplicar en pro de resultados fieles y significativos, ya que son esos resultados los que impactarán e influirán sobre las actitudes de los individuos o grupos relacionados con las evaluaciones, ya sea en calidad de diseñadores como en calidad de objeto de estudio.

Los centros de educación superior han recurrido a la evaluación en sus diferentes contextos, como una estrategia que permita ser comprendida en términos de una práctica institucionalizada en la emisión de juicios de valor acerca del desempeño docente.

Magaña Echeverría, 2000:27 cita algunas definiciones que personas excelsas en esa área han trabajado en sus textos: (Rocha, 1997:54) La evaluación se considera como *la fase del proceso de planeación educativa, que consiste en la recolección, organización y análisis de la información que será utilizada para emitir juicios de valor respecto al sistema educativo, basados en la acción de cotejar periódicamente los objetivos y metas del mismo, a fin de retroalimentar las actividades de formulación e instrumentación.*

En otra perspectiva hay quienes afirman que evaluación es *el conjunto del desarrollo curricular y el conjunto de los agentes que lo desarrollan, lo que habría de convertirse en el objeto de la evaluación* (Zabalza, 1990:297), (González Capetillo y Flores Fahara, 2000:127) establecen que *el término evaluación en nuestro contexto (educativo) tiene un significado muy amplio, ya que lo usamos tanto en un sentido específico como cuando se evalúa el aprendizaje del alumno, hasta en un sentido amplio, como cuando se evalúa un programa, un curso o un currículum.*

Madaus y Kellaghan (1992) consideran que los términos evaluación y assessment se deben interpretar de manera diferente, el assessment refiere la evaluación del aprendizaje del estudiante, esto es, una actividad estructurada para mostrar lo que una persona sabe o puede hacer; mientras que, evaluación tiene que ver con la evaluación de programas o del currículum. De hecho muchos docentes e instituciones educativas utilizan la información resultante de estas evaluaciones al estudiante para tomar decisiones curriculares importantes, reorganizar la clase, seleccionar y enfatizar temas, inclusive para cambiar el ritmo de la instrucción.

Herman Aschbacher y Winters (1992) dejan entender que la evaluación no es un fín en sí mismo, sino que es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información en dos preguntas fundamentales: ¿cómo lo estamos haciendo? y ¿cómo podemos mejorarlo? Desde esta perspectiva, el proceso de evaluación implica buscar los elementos que realimenten significativamente el aprendizaje del estudiante, las prácticas de enseñanza del docente y las opciones educativas que pueda ofrecer la institución.

Con esta información podemos establecer un nexo importante entre la evaluación del estudiante y la evaluación del docente, este último como agente principal de desarrollo curricular, lo que permitirá conocer su actuación en la búsqueda de las estrategias, para el mejoramiento de la labor docente.

En esta investigación se busca constatar la influencia de los resultados de la Encuesta de Evaluación a Maestros por Alumnos que dirige el Centro de Evaluaciones de la U. A. N. L. para determinar los elementos que representan el Perfil del docente de la materia de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La mayoría de los docentes experimentamos la necesidad de reflexionar sobre nuestra actuación docente, cuando recibimos puntuaciones bajas buscamos las dimensiones de análisis donde podemos corregir o mejorar y al recibir puntuaciones altas, igual buscamos identificar las dimensiones de análisis que fueron evaluadas positivamente para mantener la actitud de trabajo.

La evaluación académica a estudiantes de preparatoria (Exámenes Indicativos) también representa para el docente una evaluación a su desempeño laboral pues refiere el índice de aprovechamiento escolar que obtiene cada alumno y el grupo en general. Siendo estos resultados indicadores del aprovechamiento académico y de la factibilidad y eficacia de los programas de estudio.

La mayoría de las Instituciones de Educación Superior cuentan de manera tradicional con exámenes para los docentes, que determinan su ingreso, su promoción y permanencia laboral. Dentro de la Universidad Autónoma de Nuevo León se ha instituido el Sistema Nacional de Estímulos al Desempeño Académico, creado hacia 1989 teniendo como referentes las políticas y acciones de evaluación del personal académico; el funcionamiento de este sistema está regido los lineamientos formulados expresamente por el Consejo Nacional de Evaluación (CONAEVA) para la asignación de becas al desempeño académico y la puesta en marcha del Programa de Carrera Docente del Personal Académico de las IES, en 1992. Este programa de becas tuvo como propósito recompensar aspectos como la formación académica, la

escolaridad, la productividad, la calidad, la exclusividad de tiempo completo y la trayectoria de los docentes evaluados.

De acuerdo con los lineamientos señalados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la evaluación del docente continúa ocupando un lugar relevante: en este sentido, dicho documento subraya la importancia de fortalecer *los programas de estímulo desempeño académico, propiciando una mayor participación de los cuerpos colegiados en su diseño, operación y evaluación. Así mismo [se indica que] se desarrollarán programas orientados a la recuperación salarial del personal en función de la calidad de su desempeño.* (Hernández y Sancho, 1990:149).

La relevancia del componente académico en el documento "La evaluación y acreditación de la educación superior en México" se toma entre los criterios para establecer la política de evaluación y acreditación el de cuidar el carácter académico de la evaluación y certificación, a fin de que obtenga credibilidad de parte de todos los sectores: académico, estatal, social y profesional.

Por último, según (Hernández y Sancho, 1990) un escenario ideal para las evaluaciones sería: la figura del docente-investigador, que cuenta con posgrado (doctorado preferentemente) y que además se identifique como un "cuerpo académico" que tiene definidas sus líneas de investigación relacionadas con los planes de estudio y que está organizado para trabajar, reflexionar, evaluar y retroalimentarse colectivamente. Se incluirán componentes como, una organización académica departamental, un currículum flexible con opciones terminales diversas y una gestión con capacidad académica-administrativa.

CAPÍTULO 4
METODOLOGÍA

4.1 Características de la investigación.

En esta investigación se pretende determinar el perfil del docente del Área de Español de la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la U.A.N.L., apoyándose en los resultados de Encuesta "Evaluación a Maestros por los Alumnos", aplicada por el Centro de Evaluaciones de la UANL, considerando los factores de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen para determinar el perfil de desempeño de cada uno y a partir de este análisis confrontar con las características establecidas por la psicología cognitiva para el docente eficaz.

Este trabajo queda inscrito en una investigación de tipo exploratoria, por los rasgos que distinguen a este tipo de estudios, es necesario señalar que se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema que poco ha sido estudiado antes, ya que no existe testimonio sobre las características de los Docentes de Español de la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la UANL. Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono para investigaciones posteriores más rigurosas. Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología e inclusive más amplios y diversos en comparación con otros tipos de estudio. Además implican un mayor riesgo y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad.

Respecto al tema de este trabajo, al investigar en las diferentes bibliotecas de facultades que imparten Maestrías en Educación y Recursos Humanos es pertinente señalar que aunque hay diversos estudios donde se aborda la importancia del dominio sobre la materia que se imparte y de las habilidades del docente para el manejo de las diversas estrategias didácticas que se pueden

emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje; existe poco material que aborde el tema sobre el comportamiento actitudinal del docente hacia los estudiantes; que bien, este factor puede influir de manera significativa sobre el quehacer del docente y el aprovechamiento del estudiante. Además no existe en los lugares antes citados ningún estudio anterior a este trabajo que aborde de manera específica las habilidades, conocimientos y actitudes de los docentes del área de español en la preparatoria antes mencionada.

La finalidad de un estudio exploratorio con relación al comportamiento actitudinal del docente en esta investigación consiste en que se valorarán y analizarán cualitativamente los registros de la Encuesta de Opinión "Evaluación a Maestros por los Alumnos", estudio que viene realizando el Centro de Evaluaciones de la U.A.N.L. en las diversas dependencias universitarias a Nivel medio Superior y Nivel Superior. La encuesta se analizará tomando en cuenta la clasificación de items :

- ✓ 001, 002 y 004 Conocimientos sobre la materia.
- ✓ 003, 006 y 007 Habilidades en el uso de métodos y estrategias.
- ✓ 005, 009 Actitud del Docente hacia el desempeño laboral.
- ✓ 008, 010 Actitudes del Docente hacia el estudiante.

En esta investigación, El Perfil del Docente del Área de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la U.A.N.L., se medirá la dimensión de la labor docente, que está compuesta por el caudal de conocimientos del docente, que le permiten dominar la materia que imparte, las habilidades con que maneja las estrategias didácticas, las actitudes que manifiesta hacia el estudiante y el grado de influencia en el aprovechamiento escolar de la "buena" o "mala" actitud del docente hacia el estudiante .

4.2 Características de la institución.

La Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la U.A.N.L. cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, trabaja al igual que otras preparatorias de la universidad bajo el enfoque de Sistema Modular en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. El ciclo completo está integrado por ocho módulos, dos por semestre; la carga académica para el estudiante es menor o igual a seis materias por módulo. Cuenta con una organización académica que comparte con la Unidad Madero y consiste en un programa que gira bajo dos ejes importantes: Las Unidades de Estudio y El Sistema de Evaluación.

En la Unidad Florida de esta preparatoria, el Área de Español está conformada por 14 docentes, de los cuales uno funge además como Coordinador. El nivel académico está representado por 6 docentes con grado de maestría, 3 son pasantes de este mismo grado y 5 tienen el grado de licenciatura. La categoría laboral muestra a 4 docentes con Planta o Tiempo Completo, 8 con Base o Maestro por Horas y 2 por Contrato.

4.2.1 Características de la materia de Español.

Son cuatro los módulos que se trabajan en la materia de Español, uno por semestre. Los módulos I y III se imparten durante el primer y segundo semestre respectivamente, los contenidos están organizados en tres aspectos: Comprensión de Textos, Lingüística y Ortografía; los módulos V y VIII que corresponden a los semestres tercero y cuarto, cuentan con un contenido literario organizado por Teoría, Obras literarias y Estrategias de lectura. Por regla general, los maestros imparten los diferentes módulos, según corresponda al período escolar.

4.2.2 Indicadores educativos de la materia de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida.

La Coordinación de Preparatorias de la U.A.N.L. a través del Comité Técnico reporta los porcentajes de aprobación obtenidos en los exámenes Indicativos. Los siguientes datos corresponden a la primera fase del semestre actual Febrero-Julio ´03.

Materia: Español	Población Examinada	Porcentaje de Aprobación
Semestre II	539	66.94
Semestre III	50	58.50
Semestre IV	404	70.04

4.2.3 Objetivo para el uso del instrumento.

Se eligió la encuesta Evaluación a Maestros por los Alumnos para conocer la opinión del estudiante sobre el desarrollo del quehacer docente en las áreas del conocimiento, habilidades y actitudes y visualizar las áreas de oportunidad con el fin de buscar y proponer cursos de capacitación que fortalezcan dichas áreas.

Este instrumento se tomó en cuenta para fundamentar este estudio; sin embargo, la pertinencia o justificación compete al Centro de Evaluaciones. Así como también, el objetivo por el que fue elaborada.

4.2.4 La Muestra.

La muestra está conformada por los estudiantes y los docentes, en particular los que imparten la materia de Español en la Preparatoria No. 15 Unidad Florida:

a) Tamaño de la muestra:

Estudiantes	Semestre
872	Febrero-Julio ´00
828	Agosto ´00-Enero ´01
846	Febrero-Julio ´01
704	Agosto ´01-Enero ´02
1035	Febrero-Julio ´02
943	Agosto ´02-Enero ´03

b) Características de los estudiantes: la edad de los jóvenes oscila entre los 15 y 19 años, el nivel socioeconómico varía en toda la escala desde bajo hasta alto, donde el sostén económico llega a percibir de 2 a 10 salarios mínimos o más.

c) Características de los docentes que actualmente imparten la materia de Español: los docentes como ya se había mencionado son 14, los cuales imparten la materia en sus cuatro módulos según el período escolar, el

nivel académico corresponde a Licenciaturas, Maestrías y Pasantes de Maestría. La mayoría de los docentes participa activamente en los Cursos de Capacitación y Actualización que la U.A.N.L. a través de la Secretaría Académica ofrece al personal docente universitario. Muestran una excelente disposición participativa en proyectos, asesorías y congresos.

4.3 Especificaciones sobre los instrumentos de evaluación.

Existen diversos instrumentos de evaluación sobre la actuación del docente, entre los que se pueden mencionar los tests, cuestionarios, guías de observación, tablas de valoración de rendimiento y productividad, informes e inventarios, entre otros. En las evaluaciones pueden intervenir estudiantes, otros profesores y directivos. Éstas pueden efectuarse tanto en el plano individual como colectivo, según sea el caso de la forma de trabajo de la institución. De igual manera se seleccionará el instrumento adecuado ya que las dimensiones que se busca evaluar pueden ser observadas en términos cuantitativos o cualitativos.

El docente siempre debe estar informado y tener el conocimiento preciso de cómo, cuándo, y qué se le está evaluando y darle a conocer los resultados como parte de la dinámica del proceso de evaluación, si se desea que ésta repercuta en el mejoramiento del desempeño docente. (Magaña Echeverría 2000: 32)

Objetivo de la evaluación:

a. Obtener datos conclusivos que permitan establecer criterios acertados para promocionar al cuerpo docente y optimizar el uso de los medios con que se cuenta por escasos que sean.
b. Poner en marcha un mecanismo formativo de retroalimentación que lleve al docente a mejorar su labor.

En general, las evaluaciones influyen en la toma de decisiones, sobre consideraciones prácticas, políticas y de los recursos; algunas veces afectan directamente la fundamentación esencial de un programa, otras veces tienen un

efecto indirecto o diferido pudiendo servir tanto a oponentes como seguidores de los programas evaluados.

Para que las evaluaciones del docente por los estudiantes sean útiles en la enseñanza deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La retroalimentación debe expresarse en términos concretos.
2. La información debe ser próxima.
3. Efectuarse sobre actuaciones docentes susceptibles de mejora.
4. No ser agresiva ni amenazante.
5. Debe ser sugerente y estimuladora.
6. Su utilización debe ser vinculada a otras fuentes y no como criterio único de evaluación.

La evaluación del docente puede ser considerada desde perspectivas diversas, en función de la finalidad con que se lleve a cabo, por ejemplo: cuando el docente es evaluado con fines meramente administrativos (promoción, ascenso, retribución, etc.), esto en el estricto sentido de una evaluación de carácter sumativo, en tanto que si el objetivo se centra estrictamente en un contexto didáctico (mejora de la tarea docente) esta evaluación tendrá una naturaleza específicamente formativa.

4.4 Descripción de la Encuesta Evaluación a maestros por los alumnos.

El instrumento denominado: Encuesta Evaluación A Maestros Por Los Alumnos, consta de 10 items que se enfocan en tres dimensiones:

ITEMS	DIMENSIONES
001, 002 y 004	Conocimientos de la materia.
003, 006 y 007	Habilidades en el uso de métodos y estrategias.
005 y 009	Actitud hacia el desempeño docente.
008 y 010	Actitud hacia el estudiante.

Los items son:

001.- En su opinión, ¿Cuál es el grado en que el maestro prepara y organiza su clase?

002.- En su opinión ¿Cuál es el nivel de conocimientos de su maestro en la materia que imparte?

003.- En su opinión, ¿Cuál es la habilidad del maestro para explicar la clase?

004.- En su opinión, ¿El maestro enriquece con sus comentarios y explicaciones, los temas estudiados en el libro de texto?

005.- En su opinión, ¿Cuál es el grado en que el maestro cumple con los horarios de clase establecidos?

006.- En su opinión, ¿Cuál es el grado en que el maestro motiva la reflexión y participación de los alumnos en clase?

007.- En su opinión, ¿Cuál es el grado en que el maestro motiva a los alumnos a estudiar y hacer tareas fuera de clase?

008.- En su opinión, ¿Cuál es el grado en que el maestro inculca a los estudiantes valores de trabajo, honestidad, responsabilidad, etc.?

009.- En su opinión y en base al programa de la materia, ¿Cuál es el grado de cumplimiento de este programa?

010.- En su opinión, ¿Cuál es el trato al alumno por parte del maestro?

Se utiliza la escala de evaluación del 1 al 5 y el código correspondiente:

Escala de evaluación	Código
1. EXCELENTE	EX
2. MUY BUENA	MB
3. BUENA	B
4. REGULAR	R
5. DEFICIENTE	D

La aplicación se lleva a cabo en todas las preparatorias de la universidad, dos veces al semestre, evaluando a cada uno de los docentes que imparte clase en cada módulo. En la materia de Español son cuatro módulos, uno por semestre.

A través de los reactivos se pueden identificar indicadores como:

- Motivación.
- Promoción de valores: trabajo, honestidad y responsabilidad.
- Actitud del docente hacia el desempeño laboral.
- Actitud del docente hacia el estudiante.

4.4.1 Características de aplicación.

- ✓ La aplicación se realiza el mismo día, en las diferentes preparatorias de la U.A.N.L.
- ✓ En la Preparatoria No. 15 se aplica a todos los grupos en dos horarios correspondientes al turno.
- ✓ El encargado de aplicar es un docente de la misma planta en un grupo donde no sea él el evaluado, por ética y para mantener la objetividad del instrumento.
- ✓ Se evalúa a los docentes que en el módulo estén impartiendo la materia.
- ✓ El tiempo de aplicación es de una hora y cuarenta minutos.
- ✓ Se le entrega a cada estudiante una hoja que contiene las preguntas de respuesta cerrada y una hoja de respuesta que contiene el espacio para evaluar a cada maestro. Ésta, cuenta además con un apartado de observaciones donde el estudiante a petición del aplicador puede externar su opinión con la tranquilidad de que no será censurado.
- ✓ Es anónima.

4.5 Descripción de datos.

Los datos corresponden a los registros de la encuesta Evaluación a Maestros por los Estudiantes, en particular a los maestros del Área de Español de la Preparatoria No. 15 Unidad Florida de la U.AN.L., en un período de tres años que incluyen los semestres Febrero-Julio ´00 hasta Agosto ´02-Enero ´03. Se analizaron sólo los registros de la opción DEFICIENTE en los 10 items de la encuesta aplicada a cada uno de los docentes.

Aplicación de cálculos:

- Se calculó la media porcentual simple de los registros de la opción DEFICIENTE en los diez items de el total de maestros.
- Se calculó un promedio de las medias porcentuales de las cuatro dimensiones que abarca la encuesta con los 10 items. Los valores de estos promedios se utilizan para la representación de resultados por medio de gráficas. (Ver tabla general de resultados)
- Las gráficas se elaboraron por semestre o período escolar (6) y de carácter general (1), en total 7.

4.5.1 Registro de resultados totales.

CUADRO 1.

PROMEDIOS DE PORCENTAJES

SEMESTRE	C	H	A-D	A-E
Febrero-Julio´00	4.55	5.92	4.70	6.61
Agosto´00-Enero´01	3.89	5.52	4.07	7.22
Febrero-Julio´01	1.88	3.52	2.64	4.12
Agosto´01-Enero´02	3.05	4.98	3.15	6.42
Febrero-Julio´02	5.14	7.26	5.67	7.81
Agosto´02-Enero´03	1.62	6.06	1.53	3.12
TOTAL	**20.13**	**33.26**	**21.76**	**35.30**

C.	CONOCIMIENTOS
H.	HABILIDADES
A-D	ACTITUD HACIA DESEMPEÑO
A-E	ACTITUD HACIA ESTUDIANTE

4.5.2 Comparación de resultados.

A continuación se comparan los resultados del inicio y fin del análisis, las gráficas del primer y último semestre (Febrero-Julio´00 y Agosto´02-Enero´03) muestran las mejoras y los estancamientos que ha tenido en actitudes el docente conforme a la opinión del estudiante.

a) En la dimensión de conocimientos(**Items**: **1,2 y 4**) se puede apreciar una baja significativa de **4.55 a 1.62** en respuestas DEFICIENTE que bien se puede interpretar como un reflejo de la calidad y experiencia profesional del docente y del dominio de la materia; sin duda es factible que maneje mejor los contenidos de ciertos módulos, mientras que en otros, requiere de cierta capacitación ya sea en contenidos como en organización de los mismos.

b) En los **items 3, 6 y** 7 que evalúan las habilidades del docente en el uso de los métodos y estrategias, se mantiene alto el porcentaje de respuestas DEFICIENTE (**5.92 / 6.06**) proporción considerada *significativa* pues refleja que el docente no aplica los métodos más eficaces que motiven el aprendizaje, la reflexión, la participación del estudiante y sobre todo la búsqueda del valor agregado a la clase con la elaboración de tareas que impliquen los procesos cognoscitivos tanto del docente como del estudiante.

d) Con referencia a la actitud del docente hacia su desempeño laboral (**items 5 y 7**) se muestra una baja representativa en respuestas DEFICIENTE de **4.70 a 1.53**; esta baja se puede traducir en una clara y positiva disposición del docente en su labor, buscando satisfacer los objetivos curriculares de la institución.

e) Los porcentajes (**6.61/3.12**) representa una baja de DEFICIENTE en la actitud del docente hacia el estudiante (**items 8 y 10**), lo cual se podría interpretar como una mejoría en la concientización del docente respecto al trato que refiere al estudiante, dejando de lado los estigmas que la misma sociedad ha conferido al docente. Sin embargo, también tenemos porcentajes de **7.22 y 7.81** lo que podría referir a un docente que no rompe con sus *viejos comportamientos* y sobre todo que no visualiza la necesidad de cambio de actitud.