

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Centro Interdisciplinario de Posgrados
Investigación y Consultoría
Maestría en Pedagogía

DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NECESIDADES
DE LOS PROFESORES Y DEMANDAS DE LOS ESTUDIANTES

Tesis que para obtener el Grado de maestra en Pedagogía
Presenta

CLARA MARGARITA ESCAMILLA BUENDÍA

Puebla, México.

Diciembre de 2010



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

*A mi Dios, que me dio la fortaleza espiritual
y física para alcanzar este añorado sueño:
terminar la maestría.*

*A mis padres, ejemplo de amor y perseverancia
que los caracterizó siempre.*

*A mi esposo, por su paciencia
y comprensión.*

*A mis hijos, Iván, Josaphat
y Yamel, quienes me sirvieron
de ejemplo para continuar cultivándome.*

*A mis alumnos Janet, Óscar, Giovanny,
Uzziel y Carlos, quienes me inspiraron a
realizar este trabajo a través de su esfuerzo
y dedicación.*

AGRADECIMIENTOS

Al doctor Salvador Ceja Oseguera, mi director de tesis, por su gran aportación a este trabajo y compartir sus conocimientos.

Al maestro Hiram Salomé Padua, por la disposición e interés mostrados en la elaboración de este trabajo.

A la maestra Laura Carolina Nasta, por su amistad y contribución en mi formación profesional.

*Sólo educadores autoritarios niegan
la solidaridad entre el acto de educar
y el acto de ser educados por los educandos.*

Paulo Freire

ÍNDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO 1: PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	
1.1 Antecedentes	2
1.2 Planteamiento del problema	4
1.2.1 Delimitación	7
1.3 Objetivos de investigación	7
1.3.1 Objetivos particulares	8
1.4 Justificación de la investigación	8
1.5 Preguntas de investigación	9
1.6 Estado del arte	9
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
2.1 Fundamentación filosófica	15
2.1.1 Historia de la filosofía	15
2.1.2 Origen y concepto de la teoría de la educación	15
2.1.3 Sustentos filosóficos de la educación	16
2.1.3.1 Dimensión epistemológica	16
2.1.3.2 Dimensión ontológica	17
2.1.3.3 Dimensión axiológica	17
2.1.3.4 Dimensión teleológica	18
2.1.3.5 Dimensión antropológica	20
2.2 Teorías de la enseñanza	21
2.2.1 Estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje significativo	22
2.2.2 Estrategias para el aprendizaje autónomo	24
2.3 Conceptualización del enfoque en competencias	25
2.3.1 Definición	25
2.3.2 Diversos paradigmas	25
2.3.3 Fundamentos históricos del concepto	26
2.3.1 Filosofía griega	26
2.3.2 Noam Chomsky: la competencia lingüística	27
2.3.3 Vygotsky: el constructivismo socio-cultural	27
2.3.4 Competencias educativas: el nuevo paradigma	28
2.4 Formación por competencias en la educación superior	29
2.4.1 Ámbito internacional	29
2.4.2 Ámbito nacional	30
2.5 Competencias profesionales del docente universitario	30
2.5.1 Su carácter formativo	30
2.5.2 Las diez dimensiones de una docencia de calidad	31
2.6 Los tres saberes en la docencia universitaria	35
2.6.1 El saber conocer, el saber hacer y el saber ser	35
2.6.1.1 El saber conocer	35
2.6.1.2 El saber hacer	38
2.6.1.3 El saber ser	38
2.7 La evaluación docente para el desarrollo profesional	38
2.7.1 Panorámica de la evaluación docente nacional	38
2.7.2 Contexto de evaluación en la UTP	40
2.7.3 La necesidad de formar al docente universitario en la UTP	42

2.7.2 Contexto de evaluación en la UTP	40
2.7.3 La necesidad de formar al docente universitario en la UTP	42
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL (UTP)	44
3.1 La historia institucional	44
3.2 Plan de estudios	54
3.2.1 Áreas del plan de estudio	54
3.2.2 Los programas de asignatura	55
3.3 La materia de Expresión Oral y Escrita	55
3.3.1 Programa de Expresión Oral y Escrita	56
3.3.2 Medios didácticos	64
CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE CAMPO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	66
4.1 Diseño y aplicación	66
4.2 Muestra	66
4.3 Instrumentos de medida	66
4.4 Procedimiento	67
4.5 Análisis de la información obtenida de los docentes	68
4.6 Análisis de la información obtenida de los alumnos	74
4.7 Resultados Finales	92
CAPÍTULO 5: ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS: PROPUESTA DE UN PROGRAMA- GUÍA PARA LOS PROFESORES	98
5.1 Propósito	98
5.2 Contenido temático: la expresión escrita	99
5.3 Contenido temático: la expresión oral	104
5.4 Contenido temático: los conectores	111
5.5 Contenido temático: palabras de dudosa escritura	114
5.6 Consideraciones sobre las estrategias	117
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	121
REFERENCIAS	
ANEXOS	

RESUMEN

Los procesos de formación profesional, en la universidad, requieren de enfoques didácticos y pedagógicos, acordes a las exigencias de la sociedad actual. La formación de profesionales en el campo de las humanidades, específicamente en el área de la lingüística, requiere de un acercamiento innovador y promisorio.

Así, este estudio presenta dos objetivos fundamentales, el primero está enfocado en analizar la práctica docente del profesor universitario que labora en el área de español de la Universidad Tecnológica de Puebla. Para lograrlo, se aplican dos cuestionarios. El primero, aplicado a los profesores, es a fin de conocer sus necesidades y carencias, en esta área del conocimiento. El segundo, aplicado a los alumnos, tiene la finalidad de detectar cómo trabaja el profesor y qué medios utiliza en su práctica educativa. Con ello, se pretende crear conciencia en el docente para que rediseñe su desempeño profesional, teniendo como sustento la concepción de la *enseñanza basada en competencias*. Y que asuma que no sólo es importante el dominio científico de su disciplina, sino también su formación pedagógica. De tal forma, la formación de un docente debe estar vinculada con la práctica de su disciplina y en conexión con el desarrollo del alumno a lo largo de su vida profesional.

El segundo objetivo es diseñar una propuesta basada en un conjunto de estrategias didáctico-pedagógicas que sirva de guía o consulta a los profesores que están involucrados en la enseñanza de esta disciplina. Dichas estrategias están elaboradas a modo que el docente pueda elegir la que convenga, según sus prioridades, necesidades e intereses. Con el fin de justificar y argumentar esta propuesta, se parte de experiencias propias y el sustento teórico-metodológico de especialistas en el campo de la enseñanza, basada en competencias.

El estudio se concreta en un diseño descriptivo-exploratorio; el instrumento que se emplea para la recolección de la muestra son dos cuestionarios, uno para los profesores; y otro para los alumnos. La muestra docente está integrada por 20 personas que representan a las siete carreras existentes en la UTP. La muestra estudiantil está conformada por 250 alumnos que constituyen las diversas carreras; su edad oscila entre los 18 y 26 años de edad; clase social baja y nivel académico medio-bajo. El enfoque del estudio es mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo.

Palabras clave: formación basada en competencias, estrategias didácticas, saberes docentes, perfil profesional y docencia universitaria.

CAPÍTULO 1

PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

1.1 Antecedentes

La educación, en América Latina, es considerada el instrumento para alcanzar el bien social y colectivo, es reconocida como uno de los bienes sociales más preciados. Los gobiernos y organismos internacionales, desde los años ochenta, han considerado a la educación como un medio para disminuir las diferencias que separan a los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo. Igualmente, la educación superior juega un papel importante y esta educación va más allá de la formación integral de los estudiantes y del desarrollo de la ciencia y la tecnología (Rueda, M. y Luna, E. 2008).

Para alcanzar las metas educativas, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, la educación requiere que se realice un plan para cambiar o rectificar una situación ya existente: la intención particular del individuo de actuar, esto es, lo que se quiere realizar a favor del propio crecimiento como persona; estipular los resultados que se quieren obtener de esfuerzos conjuntos de líderes y de una comunidad para alcanzar las metas, (UNESCO, 1998).

En este escenario, una demanda generalizada está de acuerdo en que una educación debe estar basada en la calidad de la enseñanza. Esta responsabilidad atañe a todos los actores sociales, involucrados en el ámbito educativo: profesores, estudiantes y directivos (Rueda, 2008).

De este modo, la educación debe ir hacia una perspectiva renovada, con las características propias de la sociedad de la información. Para esto, es fundamental tener en cuenta los conceptos básicos de la educación; realizar una planeación estratégica en las universidades y buscar las estrategias acordes a las necesidades del mundo laboral que exigen los profesionistas actuales (Argudín, 2008).

Tomando como marco de referencia la calidad de la educación, las instituciones educativas de nivel superior han tomado como alternativa, para mejorar el desempeño profesional de los profesores, el *enfoque basado en competencias*. Este enfoque por competencias ha adquirido mayor desarrollo en los últimos años.

Esta perspectiva surge principalmente, por el avance de la tecnología y el desarrollo científico; los cambios surgidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problema sociales y culturales, a escala mundial. Esto llevó a plantear un nuevo proceso educativo e idear las competencias profesionales, fundamentadas en la economía y en la administración e intentan acercar la educación a estas materias. Su finalidad es

crear nuevas habilidades para que la persona tenga una participación en la actividad productiva (Argudín, 2008).

En estos años, la investigación de la *enseñanza por competencias* ha sido sistematizada; y se han alcanzado nuevos resultados en cuanto al desarrollo de estrategias de este enfoque. Estos resultados han influido significativamente, en el campo de las ciencias de la educación donde la pedagogía juega un papel importante, pues permite diseñar nuevas estrategias y métodos que ayuden a los profesores a desempeñar su trabajo con pertinencia.

Igualmente, la formación basada en competencias forma parte del aprendizaje significativo y como condición de todo proyecto pedagógico está orientado a la formación humana integral (Tobón, 2007).

De esta manera, hablar de *competencias* en el campo educativo, resulta de gran interés y polémica, pues lleva a la reflexión sobre el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, genera interrogantes relacionadas con el papel de la educación superior, y su pertinencia para la formación de profesionales en un contexto que tiende, cada vez más, hacia la globalización.

Las competencias en la educación surgen como una alternativa para dar respuesta a las demandas sociales, buscando generar modelos educativos de mayor pertinencia y calidad, donde una de sus mayores exigencias es la búsqueda de una vinculación entre la educación y sociedad. En particular, con el ámbito laboral, cuya finalidad sería que los estudiantes obtengan una formación acorde con los requerimientos sociales; y que, a su vez, promueva una participación más efectiva en el sector productivo.

La *educación basada en competencias* es una propuesta que presentó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) donde se expresa que es preciso favorecer el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo de la sociedad.

Asimismo, la Declaración de Bolonia es el resultado de los trabajos desarrollados por las autoridades educativas de 29 países europeos, en 1999, en favor a la obtención de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este organismo impulsa el cambio de metodologías docentes centrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de este proyecto europeo (EEES) varios países, han asumido y participado en su desarrollo. Se ha producido una gran actividad de cambios de parte de las instituciones universitarias y de los agentes sociales implicados.

En este contexto, el enfoque basado en *competencias* es uno de esos cambios que se enmarca en la EEES para promover la calidad y competitividad en la educación superior. De esta manera, el tema de *competencias* se ha convertido en un tema fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a

nivel mundial. Se ha convertido en una política educativa con un alcance internacional. Este concepto se encuentra en diversos organismos internacionales como la UNESCO, la OEI, la OIT; asimismo, en el proyecto Tuning de la Unión Europea (González y Wagenaar 2003, cit. en Tobón, 2008).

En el contexto nacional, el *enfoque de competencias* en educación, aparece en México a fines de los años sesenta; relacionado con la formación laboral en los ámbitos de la industria. Su interés fundamental era vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con el nivel profesional y la preparación para el empleo.

No obstante, la noción de *competencia* toma un tinte distinto, cuando pasa del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo. Ello se da para promover el desarrollo de competencias educativas intelectuales donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral a los estudiantes (Rueda M. y Díaz Barriga F. 2000).

Este enfoque ha sido implementado en diversos organismos. A través del Plan Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), surgen cambios educativos como el fortalecimiento de las universidades públicas de educación superior y la superación académica del profesorado. En dichos cambios, Reyes Tamez (2004, cit. en Latapí, 2006) propone la formación inicial y continua y el desarrollo profesional de los docentes con objetivos programáticos, líneas de acción, metas y dos programas estratégicos. Uno, para la actualización y otro, para el desarrollo profesional.

En fin, el PNE supone la realización de cambios estructurales, cualitativos en los programas e instituciones de formación docente, así como la necesidad de establecer convenios de intercambio académico, coordinación y colaboración entre las instituciones formadoras de profesores y otras de educación superior en las distintas entidades y regiones del país.

Otro aspecto relacionado con una reforma educativa es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 donde se diversifica la oferta educativa superior y se vincula con las necesidades de desarrollo regional y estatal así como el fomento para la creación de nuevos programas de educación superior. Igualmente, se propone profundizar en los procesos de evaluación para mejorar el aprendizaje; tomando como iniciativa la propia institución. Aquí se sostiene que la evaluación es un elemento clave de la reforma educativa.

1.2 Planteamiento del problema

Actualmente, algunas universidades mexicanas para mejorar el desempeño de los profesores y perfeccionar la calidad de la educación, intentan superar una diversidad de problemas existentes, como la desactualización de profesores; la escasa investigación; el insuficiente desarrollo científico y tecnológico; la lejanía existente entre el profesor y el alumno; la falta de programas bien diseñados para

la enseñanza; la mala gestión administrativa de las instituciones y la carencia o pérdida de valores.

De esta manera, las instituciones educativas llevan a cabo ciertos ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y tienen una finalidad específica: mejorar el desempeño de su personal docente y, consecuentemente, la formación integral de su estudiantado. Para alcanzar este propósito, la formación de su personal docente se da mediante el enfoque *basado en competencias*.

El *enfoque de competencias*, en el ámbito educativo, surge con un alto grado de difusión sobre sus beneficios. Pero sin tener un carácter reflexivo y crítico sobre el interés que realmente existe, detrás de éste. (Barrantes, 2001, cit. en Tobón, 2007). Las *competencias*, de inicio, se conceptualizaron como una alternativa para la educación. Sin embargo, se han convertido de alternativa, a fin último (Torrado 2000, cit. en Tobón 2007).

Por otra parte, en el ámbito universitario, frecuentemente incursionan profesores de diferentes disciplinas y se inician en la docencia como una oportunidad personal que se les presenta o por inclinación propia. Sin embargo, muchos de ellos no poseen una formación pedagógica y tienden a repetir prácticas educativas como les fueron dadas a ellos.

A este respecto, a pesar de que en los últimos años ha habido un auge en cuanto a las formas de afrontar la formación profesional, aún existe la idea de que capacitar al profesor, mediante una serie de teorías educativas, es la mejor forma de mejorar y solucionar su práctica docente (Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, 2002).

Así, consideramos que el mejor profesor no es aquél que está impregnado de estas teorías; sino es aquél que tiene plena conciencia de que un profesor actualizado y con una formación pedagógica sólida, puede dar mejores resultados, frente al aula. Saber enseñar (Zabalza, 2003) es un arte y depende de las cualidades propias de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. No existen normas establecidas de cómo enseñar con pertinencia. Un aspecto importante de las competencias profesionales, es que la actuación del docente no surge de manera espontánea ni de la simple práctica; sino que necesita de conocimientos especializados.

Por tal razón, el desempeño docente es un fin que ha sido planificado y requiere del conocimiento y el desarrollo de ciertas habilidades. Este fin tiene que ser planificado de tal manera que, el alumno pueda adaptarse a los cambios de la práctica educativa y a la ejecución apropiada, a las distintas situaciones. La educación *basada en competencias*, el fin y centro del aprendizaje es el alumno y por ello es necesario desarrollar el pensamiento crítico del estudiante (Argudín, 2008).

Existen muchos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un alumno, sin embargo, el factor clave para que el alumno lleve a cabo el

desarrollo de competencias propias de un determinado conocimiento, es un profesor con una formación tanto pedagógica como disciplinar. Desde esta posición, las prácticas docentes que se llevan a cabo, en la Universidad Tecnológica de Puebla (UTP), son realizadas, en su mayoría, por profesores que no pertenecen al área de la disciplina que imparten. Igualmente, carecen de la formación pedagógica y la experiencia docente necesaria, para impartir clases.

Ello trae como consecuencia que el profesor se limite a dar información sobre los contenidos programáticos, siguiendo esquemas tradicionalistas.

Otro obstáculo existente en la impartición de clases, es la falta de un programa bien diseñado que le sirva de guía u orientación para realizar la planeación, ejecución y evaluación de los aprendizajes. Igualmente, algunos profesores muestran apatía e indolencia o falta de motivación, para llevar a cabo la actualización y formación de sus prácticas educativas.

Otro aspecto es la realización de exámenes que se aplica a los alumnos. Éste consiste en la programación de los mismos para todos los grupos, es decir, se aplican los exámenes en tiempo y forma para todos los alumnos. Este proceso afecta significativamente a los estudiantes puesto que, en ocasiones, los profesores no terminan los temas que se evalúan, lo cual trae como consecuencia la reprobación de alumnos.

Aunado a lo anterior, el tipo de evaluación que utiliza el docente es inadecuado: para algunos es más importante evaluar qué tanto han asimilado los alumnos mediante la memorización, que lo aprendido durante el curso. De esta manera, el sistema de exámenes que se lleva a cabo en la UTP, conlleva a que el alumno sólo estudie para pasar un examen más que aprender la disciplina en cuestión. Una de estas disciplinas a considerar, por su complejidad, es Expresión Oral y Escrita. Este curso es considerado complicado por los diversos elementos que lo integran para su conocimiento. Se necesita realizar una diversidad de actividades motivadoras y que resulten significativas para el aprendizaje del alumno.

Por otro lado, la Universidad Tecnológica de Puebla ha llevado una serie de cambios curriculares en sus diversas carreras de Técnico Superior Universitario (TSU). Estos nuevos programas de estudio entran en vigor en septiembre de 2009, los cuales se les denomina el *Plan Educativo en Competencias Profesionales*.

Este plan está incluido en las ocho carreras existentes en la UTP y cuyo contenido está enfocado, entre otras más, a las herramientas tecnológicas; a las habilidades para el trabajo, relacionando la escuela con la vida laboral. En estos cambios curriculares, se le da importancia a un área que consideramos

importante porque es parte del objeto de estudio de este trabajo de investigación: *Expresión Oral y Escrita*¹.

Esta asignatura está contemplada para que los profesores brinden un apoyo a los estudiantes en la realización de su Tesina o Trabajo Recepcional. Sin embargo, la Universidad carece de profesores con esta formación que puedan ofrecer la asesoría adecuada a sus alumnos y, consecuentemente, para impartir dicha asignatura en cursos anteriores.

De esta forma, y a modo de delimitar el problema, objeto de estudio, podemos precisar que las carencias que padecen actualmente los profesores universitarios de la UTP, son la formación pedagógica y la falta de experiencia. Aunado a estos dos, tenemos que la mayoría de los profesores no pertenecen al área de la lingüística, conocimiento válido para la enseñanza del español.

No obstante, hay profesores que han incursionado en este ámbito por muchos años. Y, aunque no pertenezcan a la disciplina en cuestión, tratan de hacer su mejor esfuerzo para realizar su trabajo docente. Y es aquí donde consideramos que una formación pedagógica es conveniente y puntual para estos profesores.

Así, podemos concluir nuestro planteamiento del problema con la siguiente pregunta: *¿Cómo lograr que el docente universitario aplique estrategias de enseñanza, basadas en el modelo de competencias educativas, a fin de que mejore su desempeño profesional en el aula?*

1.2.1 Delimitación:

- Universidad Tecnológica de Puebla
- Materia de Expresión Oral y Escrita
- Paradigma en el cual se fundamenta: *Modelo de competencias* que desarrolla Zabalza donde pone de manifiesto algunos de los retos que implica la formación y actualización de los docentes a nivel superior. Estas competencias docentes se conciben desde una perspectiva formativa disciplinar y una perspectiva formativa pedagógica.

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general:

Diseñar una propuesta de estrategias de enseñanza basadas en competencias, dirigida a los profesores que imparten la asignatura de Expresión Oral y Escrita, a fin de que mejoren su desempeño docente.

¹ Nuevos Programas de estudio 2009, en UTP, recuperado el día 3 de julio de 2010 de: <http://www2.utpuebla.edu.mx/tecnologia-ambiental>

1.3.1.1 Objetivos particulares:

- (i) Contrastar las diferentes teorías de la enseñanza, incluido el enfoque por competencias, y su aplicación en la educación universitaria, de manera específica, para la materia de Expresión Oral y Escrita.
- (ii) Evaluar las estrategias de enseñanza que utilizan actualmente los profesores, con el fin de identificar vicios y necesidades.
- (iii) Diseñar un programa tipo taller, de formación docente que muestre, de manera práctica, cómo aplicar las diferentes estrategias de enseñanza, basadas en competencias.

1.4 Justificación de la investigación

Debido a las necesidades y carencias existentes en la Universidad Tecnológica de Puebla, es necesario realizar la formación docente de los profesores que imparten la asignatura de *Expresión Oral y Escrita*.

Consideramos que la formación docente por competencias, a nivel superior, es de especial relevancia en estos momentos en que las universidades están buscando un lugar preponderante en la *sociedad del conocimiento y la información*.

Para lograr este propósito, se pretende realizar un programa-guía donde se diseñe una diversidad de estrategias didáctico-pedagógicas, acorde a las necesidades y carencias de los profesores. Éstas pueden ayudar a los docentes en la aplicación de su curso, tomando como referencia las actividades que se emplearán en clase. La ejecución de este programa debe tener una previa evaluación docente, por parte de los alumnos, a fin de conocer las carencias que poseen los profesores.

Elegimos esta área porque se tiene conocimiento en esta disciplina, aunado a la vocación y experiencia de muchos años. Además, se toma en consideración que dicha disciplina ha estado olvidada en todos los niveles educativos, especialmente en la enseñanza universitaria; lo cual trae como consecuencia el bajo nivel educativo de nuestros estudiantes, con respecto a esta área. Enfatizamos olvidada porque, en nuestra Institución, no se le da la importancia que merece para poder ejercerla con pertinencia; tampoco ha habido un interés, por parte de directivos, profesores y autoridades para actualizar o crear nuevos programas de estudio asequibles a esta enseñanza.

Así pues, la docencia es uno de los agentes centrales del desarrollo educativo; y la evaluación de su práctica con un enfoque formativo y de perfeccionamiento, es la vía de acceso para su mejora permanente. Desde esta

perspectiva, la evaluación de los profesores en la UTP es un tema crucial que naturalmente conduce a la reflexión sintética sobre la enseñanza y el aprendizaje.

1.5 Preguntas de Investigación

- (i) ¿Qué aspectos influyen para que el profesor pueda realizar su desarrollo profesional, de manera óptima?
- (ii) ¿Un programa de curso bien diseñado favorece al profesor para que realice una buena práctica docente?

1.6 Estado del arte

En relación con el estado del arte de investigaciones y publicaciones acerca del tema *Formación docente en el ámbito universitario con un enfoque basado en competencias*, se han realizado diversos trabajos desde hace quince o veinte años atrás. Una contrariedad a la que nos enfrentamos son las distintas conceptualizaciones sobre el término *competencias*, así como la diversidad de posturas y enfoques.

A continuación, comentamos algunos trabajos siguiendo un orden cronológico y mostramos los puntos más destacados que se relacionan con nuestro estudio.

Encontramos que Sánchez Núñez (1996) en su trabajo *Formación inicial para la docencia universitaria* apunta, por una parte, y desde una perspectiva psicopedagógica, a la creación de un programa formativo para el profesorado *novel*, basado en las necesidades psicopedagógicas del docente. Por otra, en las experiencias de formación inicial desarrolladas para la docencia. Esta última emerge de la concepción del docente como un profesional de la enseñanza que requiere una formación específica.

Este modelo educativo parte de dos componentes: el *cognitivo* y el *cooperativo*. El primero alude a la interacción entre teoría y práctica donde los problemas que surjan de la práctica, se puedan solucionar a través de los recursos teóricos. El cooperativo señala al ambiente institucional donde los colegas compartan conocimientos, afectividades y experiencias.

Para Marín y Teruel (2004) en *La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado*, la formación de profesores debe partir desde el aprendizaje de los estudiantes y la dualidad docencia-investigación. Con respecto a esta dualidad, plantean que existe la necesidad de especializar a los profesores más en investigadores que en docentes, puesto que la investigación se encuentra fuera del campo de la docencia. Aunque el rol del investigador no docente existe, también consideran que el profesor universitario no puede desentenderse de la actividad investigadora.

Con base en el aprendizaje del alumno, argumentan que, según sus estudios realizados, éstos demandan capacidades y competencias docentes, centradas esencialmente, en las características formativas del profesor.

Por otra parte, para Parra Acosta (2006) en su estudio titulado *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*, su perspectiva educativa basada en competencias parte de cuatro elementos: el filosófico, el conceptual, el psicopedagógico y el metodológico.

Este enfoque educativo, argumenta, por estar centrado en el aprendizaje, conlleva no sólo a la formación integral del estudiante; sino también a la transformación del papel del docente universitario. Es así que la actualización del profesor en enfoques pedagógicos, cobra mayor relevancia, ya que constituye un elemento clave para la formación profesional de los estudiantes por competencias.

Una concepción distinta tenemos en Sergio Tobón (2006) en torno a su modelo educativo: *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Lleva a cabo, en su artículo, un análisis teórico de los elementos esenciales de la formación basada en competencias en la educación; teniendo como punto de partida la gestión de calidad. Igualmente, intenta articular el tema de competencias con el *pensamiento complejo*.

El autor comenta que debido a la construcción histórica del término *competencias* en torno a múltiples referentes disciplinares, es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a cabo a la práctica este enfoque. Por tanto, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, sociales y empresariales.

En otro sentido, Rodríguez Betanzos (2007) plantea, en su artículo sobre competencias titulado *La formación docente: Una visión teórica del perfil profesional desde la evaluación*, que evaluar al profesorado lleva a la exigencia de un marco contextual de formación más amplio. Esto es, la evaluación del profesor debe estar presente como un área dentro de la formación docente y el desarrollo profesional.

Para lograr este propósito, parte de tres componentes: los roles y funciones del profesorado; la relación entre docencia e investigación y el perfil de competencias profesionales, considerado en la formación académica del profesor universitario.

Por su parte, Cabra Torres (2008) presenta como objetivo, en primera instancia, el de clarificar el término *competencias* para que su alcance logre una coherencia disciplinar y metodológica tanto a nivel curricular como didáctico. Considera en su trabajo, *La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones para la innovación docente en la universidad*, que para evaluar las *competencias*, es necesaria la adopción de un enfoque educativo que sirva de orientación al

proceso, los resultados y las consecuencias de la evaluación que se desarrolla en un determinado programa académico. Considerando tanto lo académico y profesional como lo social y laboral porque no se trata de evaluar sólo habilidades; sino que la formación va más allá de la capacitación.

Asimismo, presenta algunas reflexiones sobre las innovaciones posibles que puede fomentar este enfoque a partir de la estructura organizativa y flexible, centrada en el aprendizaje.

Así, Tobón (2008) en otro artículo titulado *La formación basada en competencias en la educación superior*, realiza una síntesis de los lineamientos metodológicos de este enfoque educativo, desde su postura del pensamiento complejo. Presenta una propuesta para diseñar el currículo a nivel superior, por competencias, créditos y ciclos propedéuticos. Ellos parten de fundamentos conceptuales y lineamientos metodológicos, teniendo en cuenta las diversas experiencias de aplicación de este enfoque a nivel internacional.

El autor argumenta que el enfoque de *pensamiento complejo* de las competencias, es una alternativa que le da prioridad a la formación del ser humano: personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización y, además, sean profesionales idóneos. De este modo, desde el enfoque complejo, la educación no se reduce sólo a formar competencias; sino que se dirige a formar personas íntegras, con sentido a la vida, expresión artística, espiritual, con conciencia y asimismo con competencias.

Un enfoque similar al de Tobón (2006, 2008) encontramos en el artículo titulado *Formación basada en competencias en la Universidad Boliviana* (2008); este trabajo plantea la formación docente basada en competencias desde el *enfoque complejo*. Sus argumentos parten de que dicha formación no se puede dar desde otros enfoques (funcionalistas o conductistas) puesto que, su pretensión es formar a los profesores desde la comprensión del ser humano y desde un punto de vista integral. Así, el ser humano es visto como totalidad donde no sea posible afectar una de sus dimensiones sin que afecten las demás. Sostienen que la formación desde un enfoque basado en competencias implica un proceso continuo de construcción y deconstrucción del conocimiento.

Por otro lado, Andrade Cázares (2008) en su estudio *El enfoque por competencias en educación*, lleva a cabo un panorama tanto a nivel nacional e internacional sobre el desarrollo que ha tenido este paradigma basado en competencias. Argumenta que en nuestro país hay limitadas producciones desde perspectivas constructivistas; sin embargo, existe más información sobre competencias laborales con un enfoque conductista o funcionalista. Plantea la autora que las acciones de formación docente y socialización del currículo son la base para el cambio de un modelo curricular. Así, el modelo por competencias requiere un proceso arduo y previo con los profesores.

En otro contexto, Zoia Bozu y Canto Herrera (2009) presentan en su artículo titulado *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*, una diversidad de propuestas teórico-reflexivas sobre las competencias profesionales que un docente debe poseer.

Argumentan que las competencias identifican la formación de la persona para asumir, de manera óptima, el desarrollo de las funciones o el quehacer de una profesión. Algunas de estas propuestas, basadas en el Espacio Europeo de Educación Superior, son: la *competencia científica* de una determinada disciplina, aunada a la *pedagógica*; las *metacognitivas*; las *competencias afectivas*; las *comunicativas y sociales*; las *gerenciales*. Insisten en las competencias *científico-pedagógicas* y *didáctico-metodológicas* que debe poseer el docente; ya que reivindican la revaloración de la función docente universitaria.

Por otro lado, en el trabajo de Cutti Riveros, Cordero Arroyo y Luna Serrano (2009) encontramos el modelo de competencias, con un enfoque similar al que presenta Rodríguez Betanzos (2007). Esto es, para la formación de profesores es necesaria que la evaluación forme parte de la misma formación. No obstante, el trabajo de Cutti Riveros, Cordero Arroyo y Luna Serrano (2009) titulado *Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del académico de ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California*, parte de un taller de detección de necesidades de formación que se desarrolla bajo modelos colaborativos.

Este proyecto tiene como objetivo primordial diseñar estrategias innovadoras de formación de profesores que vinculen los resultados de evaluación docente con los resultados de las necesidades expresadas de formación pedagógica, por los profesores. Argumentan que la investigación en el campo de la formación docente es escasa y limitada, por esta razón, no se han desarrollado propuestas metodológicas que permitan avances importantes: detección de necesidades de formación, evaluación de la formación, metodologías novedosas de formación.

Por su parte, el trabajo de Giorgi, Marchisio, Concarì, Giuliano, Meza y Giacosa (2010), titulado *Avances en la caracterización de la formación docente inicial en física en Argentina*, presenta la formación docente inicial (FDI) en profesores que imparten la asignatura en *física*. Dicho estudio se aborda a partir del análisis de las normativas oficiales nacionales y provinciales, del contexto institucional de los Establecimientos de Formación Docente (EFD) en *física*, y de las acciones en las aulas de dichos establecimientos. El objetivo de este trabajo es conocer sobre la heterogeneidad y la integración de distintos tipos de contenidos, las estrategias didácticas empleadas y los recursos utilizados en la FDI.

El estudio se hace mediante una perspectiva descriptiva, incluyendo técnicas e instrumentos variados para la recolección e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos: se diseñan encuestas para docentes y directivos; también se realizan entrevistas a informantes claves. Mediante estos

instrumentos, los resultados obtenidos son: que la ampliación de posibilidades de acceso y de experimentación de recursos didácticos para la enseñanza de la *física* diseñados y/o evaluados; y la socialización de experiencias sobre su uso en contextos escolares, pueden ampliar el bagaje de estrategias y recursos en la FDI y favorecer la armonización de la *currícula* en el nivel medio y superior.

Por otro lado, Jiménez Galán, González Ramírez, y Hernández Jaime (2010) en su trabajo de investigación *Evaluación de competencias, una nueva competencia docente*, su objetivo primordial es lograr un acercamiento a la redefinición del perfil docente, enmarcado en el enfoque basado en competencias.

El estudio tiene un carácter descriptivo y exploratorio. En éste se da a conocer qué competencias deben tener los docentes y que sean capaces de manejar para poder implementar un cambio de modelo educativo basado en competencias en los profesores. Esta propuesta parte de la idea de diagnosticar, mediante las percepciones de los docentes sobre las competencias pedagógicas, lo que el profesor debe desarrollar para que dicho modelo sea establecido con éxito.

Este estudio está fundamentado en el dominio de ocho competencias pedagógicas: diagnóstica, cognitiva, ética, lógica, empática, lúdica, comunicativa y metacognitiva. El resultado que obtuvo esta investigación es que la mayoría de los profesores encuestados, consideró que la competencia metacognitiva es la que se debe desarrollar más. Esta competencia refiere a la capacidad para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; verificando avances y, a la vez, el desempeño del propio docente. En segundo lugar está la diagnóstica, seguida de la competencia comunicativa.

En otro contexto, encontramos el trabajo *Gestión de conocimiento e innovaciones pedagógicas en la formación de profesores* de Paoloni y Macchiarola (2010). Este estudio tiene como propósito presentar avances de la investigación sobre gestión de conocimiento en procesos de innovación pedagógica en la universidad. Teniendo claro que la gestión del conocimiento que se produce a través del desarrollo de innovaciones en la enseñanza, es una estrategia para la formación docente universitaria.

Para el logro de este objetivo, se organizan instancias de reconstrucción escrita y oral de los proyectos, los cuales se presentan mediante informes, jornadas de intercambio y notas de difusión; generando así ponencias, materiales educativos, vinculaciones con otros profesionales, asesoramientos mutuos. A partir de estas acciones innovadoras de enseñanza, los equipos docentes generan nuevos conocimientos y éstos sirven para mejorar estas mismas acciones. Con ello, se obtiene que las innovaciones desarrolladas producen dos procesos diferentes: generación de conocimientos y transferencia de conocimientos. Es importante destacar, que estas innovaciones conciben nuevas

conceptualizaciones a partir de las teorías formales preexistentes y se representan en su interacción con la práctica.

Resulta evidente, después de la presentación de los diversos artículos, publicaciones y trabajos de investigación que los enfoques, modelos y posturas de los trabajos, aquí expuestos, sean bastante amplios y engloben conceptos de diversa índole.

Algunos autores como Zoia Bozu y Canto Herrera (2009) y Cabra Torres (2008), presentan el modelo educativo de competencias desde componentes teórico-reflexivos.

Otros, Rodríguez Betanzos (2007) y Cutti Riveros, Cordero Arroyo y Luna Serrano (2009), apuntan sobre la evaluación como parte esencial para la formación docente en competencias.

Algunos más, Marín y Teruel (2004), enfatizan en la formación científico-pedagógica como relevancia fundamental para un buen desarrollo profesional.

Otros autores, Tobón (2006, 2008) y el artículo titulado *Formación basada en competencias en la Universidad Boliviana* (2008), ostentan enfoques innovadores con una perspectiva diferente en la formación basada en competencias.

Con respecto a la inclusión del término *competencias*, a pesar de la diversidad de enfoques, siempre apunta a la formación docente desarrollando la integración de diferentes saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir), para realizar actividades propias de una profesión, en diferentes contextos.

Además de que este modelo educativo, basado en competencias, es considerado de suma importancia en el escenario actual. Por lo tanto, debe estar en un marco teórico interdisciplinario, pues sólo así se podrán hacer estudios sistemáticos mejor sustentados.

Con base en lo anterior, el enfoque de *competencias* en el ámbito universitario, resulta de gran utilidad en este momento pues, en nuestros contextos tanto universitarios como laborales convergen un sinnúmero de cambios tecnológicos, multiculturales y organizacionales.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA

2.1.1 Historia de la filosofía

Para dar una definición del concepto de *filosofía*, se debe tener en cuenta su total evolución histórica en sus rasgos principales. Desde este punto de vista, Hessen (2007) inicia este recorrido con Sócrates, como el creador de la filosofía occidental. Sus pensamientos y aspiraciones, argumenta el autor, se dirigen a edificar la vida humana sobre la reflexión, sobre el saber. Trata de elevar la vida, con todos sus contenidos, a la conciencia filosófica. Esta tendencia llega a su pleno desarrollo en su máximo discípulo, Platón. Para él la reflexión filosófica no se dirige sólo a los objetos prácticos, a los valores y a las virtudes, como sucede en Sócrates, sino también al conocimiento científico.

Si la filosofía socrático-platónica, afirma Hessen, puede caracterizarse como una *concepción del espíritu*, deberá decirse de Aristóteles que su filosofía se presenta ante todo como una *concepción del universo*. En el centro de su filosofía se halla una ciencia universal del ser, *la filosofía primera o metafísica*, como se llamó más tarde.

Al inicio de la Edad Moderna, comenta el filósofo, volvemos a marchar por las vías de la concepción aristotélica. Los sistemas de Descartes, Spinoza y Leibniz revelan la misma dirección hacia el conocimiento del mundo objetivo. La filosofía se presenta de un modo expreso como una concepción del universo. En Kant, por el contrario, se revive el tipo platónico. La filosofía toma de nuevo el carácter de la autorreflexión, de la autoconcepción del espíritu.

En el siglo XIX, revive el tipo aristotélico de la filosofía en los sistemas del idealismo alemán. Este movimiento lleva a una completa desvaloración de la filosofía, como la que se revela en el materialismo y el positivismo.

Después de este breve recorrido histórico del pensamiento filosófico, podemos definir, según Hessen, la esencia de la filosofía: *la filosofía es un intento del espíritu humano para llegar a una concepción del universo mediante la autorreflexión sobre sus funciones valorativas teóricas y prácticas (p. 8).*

2.1.2 Origen y concepto de la teoría de la educación

Las primeras reflexiones profundas sobre educación surgen en las ideas de Platón, en sus obras *La república* y *Las leyes*. Aquí se diseñan sistemas en torno al proceso integral de la vida educativa. Igualmente, en la escuela socrático-platónica nace la teoría pedagógica la cual se ha venido perfeccionando, hasta nuestros días. Por mucho tiempo, la pedagogía anduvo entre muy difusas corrientes de opiniones, reglas y modalidades. Actualmente, posee un campo bien

definido como una ciencia auténtica, con objeto preciso y métodos propios (Larroyo, 1983). De este modo, la *teoría de la educación* es la fundamentación de la práctica educativa que necesita unas bases abstractas. Es la justificación teórica de las actividades prácticas del proceso educativo (Fermoso, 1982).

2.1.3 Sustentos filosóficos de la educación

El estudio y la fundamentación científica de la educación puede ser vista desde diversas perspectivas disciplinarias. Sin embargo, desde la óptica filosófica, la filosofía de la educación está supeditada a la *epistemología*, donde se aborda el problema de la clase de conocimiento al que pertenecen los saberes educativos; la *ontología* que refiere a las causas del proceso educativo; la *axiología* que estudia los bienes educativos, los valores y los fines educativos; los fines, a veces, constituyen una parte independiente y se ocupa la *teleología* y, por último, la *antropología* que analiza el proceso educativo desde la naturaleza del hombre (Fermoso, 1982).

2.1.3.1 Dimensión epistemológica

Según Hessen (2007), no se puede hablar de una teoría del conocimiento, como disciplina independiente ni en la Antigüedad ni en la Edad Media. La *epistemología* o *teoría del conocimiento*, como disciplina autónoma, aparece por primera vez en la Edad Moderna. Su fundador es el filósofo inglés John Locke. Su obra maestra, *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), trata de un modo sistemático las cuestiones del origen, la esencia y la certeza del conocimiento humano. Como el verdadero fundador de la teoría del conocimiento dentro de la filosofía continental se presenta Emmanuel Kant. En su obra maestra epistemológica, la *Crítica de la razón pura* (1781), trata, ante todo, de dar una fundamentación crítica del conocimiento científico de la naturaleza.

Así, la *epistemología* o *filosofía de las ciencias* es la ciencia de la ciencia más *antigua* (es decir, la filosofía). Su *finalidad* es *estudiar la génesis y la estructura de las ciencias desde la perspectiva lógico-histórico-sociológica*. El concepto *epistemología* es empleado de diversas maneras, según el país y cómo se aplique. Se utiliza para designar una teoría general del conocimiento de naturaleza filosófica; o bien para estudios más descriptivos sobre la génesis y la estructura de las ciencias (Mardones y Ursúa, 2003). De esta manera, una teoría educativa tiene una postura epistemológica y, como disciplina, estudia la manera cómo se conoce al ser humano, analizando los procesos mediante los cuales reflexiona y piensa. Esto es, del cómo se construye el saber y los factores relacionados en su construcción: adquisición de competencias y habilidades.

Con base en lo anterior, se puede desprender la siguiente definición: la *epistemología* es una disciplina filosófica que estudia el conocimiento, sus clases y sus condicionamientos, su posibilidad y su realidad. Trata de los contenidos del

pensamiento, de su naturaleza y de su significado. Es frecuente sustituir la palabra *conocimiento* por la de *saber* y se habla de las clases de saber específicamente humano (Fermoso, 1982).

2.1.3.2 Dimensión ontológica

El concepto *ontología* está tomado del griego *ontos* que significa estudio del ser y *logos tratado*. De este modo, la ontología pedagógica averigua al hecho de la educación, asimismo se encarga de investigar las funciones, los tipos, grados y leyes de la realidad educativa. Así, en el acto educativo intervienen tres elementos: *el educando*, es decir, el sujeto que se educa; *el educador*, la persona que educa; *la materia*, el proceso educativo (Larroyo, 1983). Educador y educando son miembros de una sociedad y constituyen en su acción mutua la comunidad educativa. Para este autor, la historia de la pedagogía tiene como objeto de estudio el *hecho pedagógico*, la *teoría de la educación* y la *política educativa*. Ellos están íntimamente relacionados y presentes conforme el desarrollo de la humanidad.

Por otro lado, Nicolai Hartmann (1965 cit. en Gutiérrez Pantoja, 1996) tiene como finalidad crear sobre una base empírica su teoría del ser. Para Hartmann, el mundo es un todo integrado, donde naturaleza y sociedad están unidas; ello es la conexión del mundo en su totalidad. El desconocimiento está en que las capacidades sensoriales del ser humano son limitadas para conocer esa conexión, la cual es compleja. Y precisamente este desconocimiento es lo que el ser humano es capaz de conocer.

Siguiendo a este autor, la unión del mundo como un todo complejo, se tiene que ir descubriendo poco a poco para entender cuál es la realidad y cómo se presenta. Ésta es la misión de la *ontología* y como tal tiene la finalidad de conocer al *ente*. Entendido éste como todo objeto, materia existente. Consecuentemente, el *ente* es infinito, ilimitado, totalizador. El objeto es el *ente*, es el ser que ha sido reproducido por la mente del sujeto. Por consiguiente, todo *ente* se vuelve objeto cuando es pensado. El *ente* no pensado sigue siendo *ente*.

2.1.3.3 Dimensión axiológica

El término *valor* se encuentra relacionado a una finalidad. Algo es considerado valioso cuando persigue un fin. El vocablo *valor* relaciona los objetos de medio a fin. Existe una relación de categoría o rango con respecto a las demás especies de valor. El acto de preferencia está fundamentado no sólo en un sentimiento; sino en un acto volitivo. Se vive auténticamente un valor moral cuando se tiene conciencia de actuar. Así, la conciencia de los valores es un acto estructural donde intervienen funciones intelectivas, del sentimiento y de la voluntad (Larroyo, 1983).

Una pedagogía verdadera se convierte en un esfuerzo orgánico y consciente por exaltar los valores humanos. Toda educación, en su más hondo sentido, es un *humanismo* porque educar es siempre una elevación, proceso hacia un estado más alto, hacia un mundo de valores que conduzca a las expresiones autónomas de humanidad, o sea, a la libertad. La educación impide que el hombre quede apartado, aislado en sí mismo, sumergido en el curso sin sentido de su crecer meramente natural. Al hombre hay que formarlo en el respeto del hombre. Este respeto es la base elemental de toda civilización. La educación para el respeto presupone también el desarrollo de la capacidad de reacción contra lo negativo. *Respeto-indignación* son actitudes y valores del hombre educado (Mantovani, 1959).

Por su parte, Fullat (1990) expone que la *dignidad* configura un valor y que sin contar con ésta el ser humano se desvanece. Afirma que el hombre reducido a un número deja de ser digno y pierde el respeto por sí mismo. La *libertad*, como elemento previo para alcanzar la *dignidad*, en ocasiones, resulta estremecedora para algunas personas, pues la *libertad* implica cierta responsabilidad.

En este mismo sentido, Larroyo (1978) no sólo afirma que la persona constituye la más alta dignidad de la vida; sino que al mismo tiempo es la clave de la existencia total. El ser humano en cuanto persona es creador y protagonista de la cultura humana. El hombre es hombre por su existencia cultural. Es el punto de intersección ontológica que da consistencia y sentido a la realidad. De esta manera, afirma que la filosofía auténtica se identifica con la vida intelectual y la voluntad de sus valores, donde el hombre se eleva a la categoría de persona.

En tanto, Carl Rogers (2004) a partir de su amplia y rica experiencia clínica, descubre que toda persona, por muy dañada que esté, posee capacidades para encontrar su camino y mejorar. Parte de la idea de que el ser humano posee, por naturaleza, una tendencia actualizante, una especie de impulso hacia el crecimiento y la salud.

La teoría de Carl Rogers pertenece a la corriente de la *psicología humanista*. Este pensamiento promueve los aspectos más humanos de la persona, como la *libertad*, *creatividad*, *trascendencia*, *autonomía*, *responsabilidad*. Hace alusión a crear un ambiente propicio para los alumnos, a través de estos valores. Su finalidad es formar estudiantes en la toma de decisiones donde el *respeto* de los derechos de las personas es primordial.

2.1.3.4 Dimensión teleológica

Según Kant (1993 cit. en Fullat, 2000), existen fines que la *libertad* se propone y tendrían que valer por sí mismos; y fines que son *propios de la naturaleza del hombre*. Los primeros son objeto del libre albedrío y a la vez son deberes. Esos fines son los seres humanos porque cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simples medios, sino como fines en sí

mismos. Los segundos son aquéllos que nos hacen una exigencia condicional, es decir, que si queremos un fin debemos querer los medios para ese fin. Es un principio de racionalidad práctica porque una persona racional toma los medios para realizar sus fines, una irracional no (Rivera Castro, 2004).

En los *finés propios de la naturaleza humana* se introduce la dimensión teleológica de la ética kantiana en la *Metafísica de las costumbres*, donde se presenta este fin propio de la razón. Es decir, de una ética puramente del deber a una ética de fines. El hombre, la naturaleza racional existen como fin en sí mismos. Es el fundamento del que se derivan todas las leyes de la voluntad.

Por su parte Larroyo (1983), el alumno llega a la perfección cuando cumple ciertos fines, que al lograrlos se pueden convertir en medios para alcanzar más altos fines. Para él fines y medios son inseparables del proceso educativo. Se educa tomando en cuenta los medios nuevos, al servicio de fines nuevos donde éstos son creados por el hombre a través de su voluntad de cultura. Estos fines ya realizados, agrega el autor, se convierten en modos tradicionales de vida.

Por otro lado, no todos los pedagogos están de acuerdo de que la educación posea fines e ideales. Ellos le infunden mayor importancia al desarrollo natural y espontáneo del hombre, en el proceso educativo. Argumentan que la mejor táctica pedagógica es cuando el docente interviene menos en el proceso (Larroyo, 1983). En este mismo sentido, el *antifinalismo o naturalismo rusoniano*, contrapone la naturaleza a la sociedad; la espontaneidad a la cultura; el desarrollo espontáneo de los órganos del ser humano como condiciones de los aprendizajes y la educación; y aun que los órganos proporcionan los *finés* de su desenvolvimiento (Fermoso, 1982).

En contraposición al argumento anterior, Sarramona (1989) afirma que la Pedagogía no puede permanecer al margen o indiferente ante los fines de la educación. En primer término porque ha de asumirlos como deseables en sus últimas consecuencias, aunque no los haya elaborado ella misma y, en segundo lugar, porque deberá responsabilizarse de su concreción en objetivos alcanzables progresiva y secuencialmente.

La educación posee una finalidad general que se da en el modelo de vida que implícita o explícitamente se reconoce; asimismo, una serie de fines parciales que van apareciendo en el proceso educativo y que están siempre asociados al fin general, con las aptitudes del educando y del educador y en correlación con el medio geográfico social donde tiene efecto el proceso educativo (Larroyo, 1983).

El fin general, argumenta este autor, señala la orientación y el sentido del proceso de la educación. Su carácter orientador le da cierta ventaja jerárquica respecto a los fines particulares. Así, la educación refuerza, clarifica y coordina el modo de vida establecido ya en una comunidad.

Por su parte Fullat (2000), el ser humano existe en la medida en que hay cosas y que hace algo con ellas. Sus actividades cultas o históricas (material

social) constituyen el conjunto de procesos educativos; mientras que sus actividades con las cosas de la naturaleza (materia físico-químico-biológica) forman los procesos madurativos humanos.

Para Paulo Freire (1969), lo teleológico de la pedagogía está fundamentado en una educación para la liberación. Su filosofía educativa está basada en ayudar a liberar a los hombres de la opresión que sufren en su realidad objetiva. Es, en definitiva, una educación política que exige al educador identificarse con los oprimidos para buscar su verdadera liberación. La característica esencial de esta educación es la *humanización*, que exige la liberación individual y social del hombre como sujeto cultural-histórico. Igualmente, alude a la *concientización*, proceso que implica el paso de una conciencia ingenua a una crítica. Este proceso no es considerado un acto teórico, sino que supone la praxis reflexiva. Es, utilizando sus palabras, tomar posesión de la realidad, denunciando la estructura deshumanizante y proponiendo la estructura humanizante.

2.1.3.5 Dimensión antropológica

El término antropología proviene de las palabras griegas *anthropos* que significa ser humano y *logos* discurso, exposición. Así, *antropología* es todo estudio sistemático en torno al *hecho humano*. Existen tres modelos de antropología: *antropología física* inscrita en la biología como ciencia empírico-natural; *antropología cultural* catalogada en la sociología y *antropología filosófica* propia de los saberes no científicos, saber sobre el sentido humano. Esta última ha permitido ordenar las teorías surgidas en torno al proceso educativo (Fullat, 1997).

Relacionar la antropología filosófica con los procesos educativos es por demás necesaria puesto que, este autor no concibe a la pedagogía sin la antropología. Así, abordar el aspecto educacional sin abocar el *anthropos*, es imposible. Es inconcebible una pedagogía como teoría de la educación sin una filosofía del hombre. Aunque la pedagogía como tal no es filosofía, sí lleva en su seno una filosofía donde se mueve el hombre, el espíritu, la aspiración ética. En tal sentido, toda pedagogía verdadera se convierte en un esfuerzo orgánico y consciente por exaltar los valores humanos (Mantovani, 1959).

De esta manera, las teorías científicas han cobrado un mayor auge, se ha seguido con más ahínco el sentido antropológico. Y las *ciencias de la educación* muestran mayor interés en descubrir el sentido del ser humano.

Así pues, la *antropología educacional* contempla al ser humano como modificable, gracias a la educación. Aporta los elementos para plantear y resolver el asunto de la educabilidad del hombre; le interesa su desarrollo de tipo social y cultural y de la finalidad de su existencia; le importa el ser en su totalidad, contemplado desde el ámbito de la educación (Larroyo, 1983).

Por otro lado, el saber pedagógico es epistemológicamente posible porque existe una cultura, que es irremediablemente lo transmitido al intervenir en la modificación de conductas. Determinada manera de concebir al ser humano conlleva a concretas posibilidades pedagógicas. Así, a tal antropología filosófica, tal pedagogía. Se educa siempre a alguien en función de algo significativo. El hombre se autocomprende históricamente en forma de cultura o bien de culturas (Fullat, 1989).

Afirma este autor que una cultura sabe el mundo haciéndolo suyo mediante la representación. Una cultura modifica el mundo dominándolo a través de técnicas. Una cultura crea mundo valiéndose del arte. Por último, una cultura institucionaliza el mundo convirtiéndolo en social a base de instituciones.

En este mismo sentido antropológico, Freire (1969) reconoce que toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo, que puede ser implícita o explícita. Manifiesta que la *pedagogía* no tiene sentido sin una visión del hombre y del mundo. El hombre es un ser ético, inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda; curioso, que toma distancia de sí mismo y de la vida que tiene. Es un ser dado a la aventura y a la pasión de conocer para lo cual se hace indispensable la libertad.

2.2 Teorías de la enseñanza

Los diferentes paradigmas psicopedagógicos que surgieron en el siglo XX, han planteado diversas propuestas educativas a partir de sus supuestos teóricos. De esta manera, el *paradigma conductista* propuso la tecnología educativa y la enseñanza programada. El *paradigma humanista* planteó la educación personalizada. El *modelo cognitivo* aportó los proyectos de enseñar a pensar y aprender a aprender. El *sociocultural* contribuyó a la necesidad de una educación desarrolladora y una enseñanza problemática. (Hernández, 1998, cit. en Ferreiro, 2007). Y, en los últimos años del siglo pasado, el *constructivismo social* tuvo entre sus propuestas educativas innovadoras al *aprendizaje cooperativo* (Coll, 2003, cit. en Ferreiro, 2007).

Por otro lado, el *contenido de la enseñanza* es un arreglo didáctico, un sistema construido que refleja la lógica de la ciencia que representa, para facilitar la construcción del conocimiento por parte del alumno; a fin de que éste acceda a lo sustantivo del conocimiento, a su estructura lógica, lo cual implica la reflexión y lo vivencial que es parte del desarrollo de actitudes y valores. El conocimiento, las actitudes y valores tienen el mismo rango de importancia porque todo es parte de un sistema. Es decir, el *contenido de enseñanza* favorece el desarrollo de la dimensión humana de la persona, la que piensa, actúa y siente a partir de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Ferreiro, 2002).

En este mismo sentido, el autor plantea que en algunos momentos y lugares históricos ha existido cierto reduccionismo en cuanto a igualar el *contenido*

de la enseñanza con la información. Y más grave aún a su trasmisión, dictado, exposición y la comprobación a través de su exacta reproducción en un examen. Comenta que el conocimiento no se reduce a un dato, incluye el concepto, la ley, los principios, la teoría. Éstos ayudan a descubrir y a explicar el objeto de estudio. Es decir, es la información que el alumno debe saber interpretar, localizar, aplicar, procesar, comunicar y más aún descubrir relaciones.

Así pues, la enseñanza en gran medida es una auténtica creación. Y la tarea del docente es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para tener mejoras sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el docente no podrá hacer una interpretación, si no cuenta con un marco poderoso de reflexión. Tampoco podrá generar propuestas sobre cómo mejorar el proceso educativo, si no cuenta con un repertorio apropiado de recursos, que apoyen sus decisiones y su quehacer pedagógico (Coll y Solé, 1993, cit. en Díaz Barriga y Hernández rojas, 2002).

2.2.1 Estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje significativo

Antes de iniciar con la clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza, es pertinente definir qué son las *estrategias de enseñanza* desde la perspectiva constructivista.

Se considera a la enseñanza, como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad *constructivista* de los alumnos. Esto es, es un proceso que pretende apoyar el logro de *aprendizajes significativos*. En este sentido, la enseñanza corre a cargo del enseñante como originador, sin embargo, se puede decir que es una construcción conjunta, producto de los continuos cambios y complejos intercambios de los alumnos y el contexto instruccional. En cada aula se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendiz, única e irreplicable. Por esta razón, se puede decir que es difícil adoptar una única forma de enseñar o un método infalible que resulte válido y efectivo para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga, F y Hernández Rojas 2002).

De este modo, Díaz Barriga F. y Lule (1978) plantean que la investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como el *diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuestas, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales*, entre otros. Estas estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, cit. en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Algunas estrategias de enseñanza (Díaz Barriga, F y Hernández Rojas 2002) que el profesor puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo, son las siguientes:

- (i) *Objetivos*: enunciado que establece condición, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
- (ii) *Resumen*: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
- (iii) *Organizador previo*: Información de tipo introductorio contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
- (iv) *Ilustraciones*: Representación visual de los conceptos, objetos, o situaciones de una teoría o tema específico.
- (v) *Analogías*: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
- (vi) *Preguntas intercaladas*: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
- (vii) *Pistas tipográficas y discursivas*: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
- (viii) *Mapas conceptuales y redes semánticas*: Representación gráfica de esquemas de conocimiento. Indican, conceptos proposiciones y explicaciones.
- (ix) *Uso de estructuras textuales*: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Según estos autores, diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales); durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico ya sea en texto o en la dinámica de trabajo docente.

Las estrategias preinstruccionales preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes). Algunas de estas estrategias: los objetivos y organizador previo,

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares, durante el proceso mismo de enseñanza. Cubre funciones como: detección de información principal, conceptualización de contenidos, mantenimiento de la atención y motivación. Estas estrategias son; ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otras.

A su vez, las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se va a aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. Le permiten valorar su propio

aprendizaje. Algunas de estas estrategias son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

2.2.2 Estrategias para el aprendizaje autónomo

Monereo (2008) plantea que la facultad de gobernarse a uno mismo cuando se aprende, se da gracias a la capacidad genuinamente humana que nos permite saber cuándo una información ya existe en la memoria o es nueva; explicar lo que hemos pensado para comprender un texto; predecir cuánto tiempo tardaremos en aprender. En suma, es lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, entender la autonomía como la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje, en función de los objetivos que persigue.

En este sentido, señala el autor las características que favorecen el aprendizaje autónomo, en cualquier contenido: *Intencionales*, porque se dirigen a un objetivo; *conscientes*, que son objeto de supervisión y regulación metacognitiva constante a fin de no apartarse del objetivo; *sensibles* a las variables relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje, pues el alumno tendrá que responder del aprendizaje que haya realizado en un nivel de exigencia y bajo ciertas condiciones.

Así pues, el autor en referencia apunta a tres fases de la enseñanza estratégica que se da desde un control externo y centrado en el profesor a una autorregulación interna de la estrategia, centrada en el alumno:

El modelado consiste en que el alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el docente.

El análisis y discusión metacognitiva es reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada. Es decir, lo que pensaron, hicieron, recordaron, imaginaron para resolver cualquier problema o tipo de aprendizaje.

El perspectivismo estratégico consiste en observar la conducta de resolución de un problema complejo, de parte de un compañero, y tratar de identificar cuáles fueron sus planes de preparación para enfrentar la tarea; qué dificultades encontró, qué pensó para resolverlas y de qué manera valoró su actuación al final de la actividad.

De esta forma, concluimos el análisis de las diversas teorías de enseñanza. Estimamos que dichas teorías poseen, cada una de ellas, sus características propias. Y lo que persiguen, con su aplicación en la enseñanza, tiene cierta afinidad: lograr la construcción del conocimiento de tal manera que el alumno lleve a cabo una actitud reflexiva con respecto al logro de sus objetivos de aprendizaje.

2.3 Conceptualización del enfoque en competencias

2.3.1 Definición

Cuando hablamos de *competencias*, nos referimos a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo hace distinto de las actividades que se desarrollan como simple ejecución de las órdenes de otro (Zabalza, 2003). Para este autor, competencias es un tipo de actuación basado en conocimientos y no en la simple práctica. En adición, un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni experiencial; sino que necesita de *conocimientos especializados*.

Así, el autor define *competencias* como *el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad* (p. 70). En este sentido, la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis realiza un papel importante el conocimiento teórico, combinado con la práctica.

2.3.2 Diversos paradigmas

Con respecto a este enfoque, tenemos múltiples aportaciones y estudios que se han venido realizando sobre las competencias docentes en el marco universitario. Sin embargo, sólo tomaremos algunas como medio para introducir este trabajo.

La educación basada en competencias, para Argudín (2008, p. 14) es *un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades y se determina a partir de funciones y tareas precisas*.

Para Tobón (2007, p.5) quien parte desde una perspectiva del pensamiento complejo: *Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético[...]*

Argudín (2008), parte de un análisis de las competencias en el contexto de la sociedad del conocimiento; Zabalza (2003) insiste en el *saber hacer* en la formación y el desempeño del profesorado.

Ambos autores brindan una serie de estrategias para mejorar las competencias de los docentes; incluyendo, la investigación científica y sus propias habilidades para el autoaprendizaje.

De acuerdo con Perrenoud (2005), la formación con base en competencias conlleva a integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Este modelo parte de la integración disciplinar para formar profesionales capaces de afrontar las rápidas transformaciones de la sociedad del conocimiento.

De esta manera, podemos asumir que *competencias* para estos autores es la combinación de saberes: conocimientos, habilidades y actitudes que al integrarlos, nos permiten ejercer una acción profesional de calidad. No hay

competencia profesional, si no es en relación con la acción y las funciones que el contexto le exige, funciones que se deberán realizar con responsabilidad y en las condiciones óptimas que el contexto exija.

Por otra parte, y de acuerdo a este escenario, existen argumentos que validan el porqué es importante contemplar este enfoque en la educación, por ejemplo, Tobón (2007) afirma que esta perspectiva ayuda a aumentar la pertinencia de los programas, ya que orienta el aprendizaje de acuerdo a los retos y al contexto del problema social, profesional, disciplinar, investigativo. Asimismo, gestiona la calidad de los mismos, mediante la evaluación de la calidad del desempeño y la evaluación de la formación que ofrece la institución educativa. Este enfoque se puede plantear desde los diferentes modelos pedagógicos existentes o partiendo de una integración de éstos.

Por su parte, Argudín y Tobón (2008, 2007) establecen que para optar por el cambio a este modelo educativo y obtener mejores resultados, es necesario tener en cuenta el análisis de la filosofía, misión y sello de identidad de la institución educativa.

Estos dos autores coinciden en que la fundamentación de una institución da la pauta para que exista la vinculación directa entre la universidad, el profesor y el estudiante; tomando como base la filosofía de ésta, la formación del docente, el contexto y las necesidades del alumno. Esta vinculación la consideran fundamental para saber a qué tipo de hombre se quiere formar, y así poder emerger al cambio de este nuevo enfoque pedagógico.

En cuanto al argumento político, el *enfoque por competencias* en la educación, intenta acabar con las barreras existentes entre la educación, la vida y el trabajo. Esto es, se pretende la formación integral que favorezca *el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser; el saber emprender, el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo* (Delors, 1996).

En esta síntesis, podemos apreciar algunos lineamientos de la formación basada en competencias en la educación, desde diferentes ángulos: unos coincidentes; otros, más amplios. De este modo, estos planteamientos nos sirven de orientación para tener una panorámica sobre este enfoque que se pretende trabajar en la investigación

2.3.3 Fundamentos históricos del concepto

2.3.3.1 Filosofía griega

La filosofía griega es el contexto en la formación del enfoque de las competencias; por un lado, porque dicha filosofía está mediada para interrogar *la realidad, el ser, el saber y el hombre* de una manera fundamentada. Así, la interrogación de la realidad ocupa un papel central en el concepto de competencias actual; en tanto se tiene como base la resolución de problemas con dirección a las personas (Tobón, 2007). Por otro lado, porque la filosofía griega realiza construcciones, con

el fin de aprehender la realidad en sus conceptos; estableciendo conexiones y relaciones entre los diversos temas y problemas. Ahora, en la formación de competencias se insiste en la necesidad de articular los saberes de las distintas disciplinas (Torres, 2001, cit. en Tobón, 2007).

En la formación de competencias, posee un lugar preponderante el proceso de *conocimiento* y su tendencia a la *ilusión* y al *error*. Esta conceptualización la hallamos en Platón quien nos dice que el hombre puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. Además, Aristóteles (1999) plantea, en sus obras filosóficas, una relación entre el saber y el proceso de desempeño. Afirma que todos los hombres tienen las mismas capacidades para el conocimiento, lo diferente está en el uso que le dan a estas facultades (Tobón, 2007).

2.3.3.2 Noam Chomsky: Contexto lingüístico

El término de competencias, según varios autores, fue utilizado por primera vez en la lingüística, en 1965 por Noam Chomsky (1970, cit. en Tobón, 2007). Esto fue a partir de su *gramática generativa transformacional* con el concepto de *competencia lingüística*. Esta teoría Chomskiana plantea la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo usan para comunicarse (Torrado, 1999, cit. en Tobón, 2007). Dicho de otra manera, la *competencia* es el conocimiento que el hablante oyente posee de su lengua; en tanto la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones (Bustamante, 2003, cit. en Tobón, 2007).

Cabe señalar que Chomsky articuló la *competencia lingüística* para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no trató como tal a la educación. De esta manera, el concepto de competencias no es actual; sino que ha venido formándose desde hace siglos con sustentos psicológicos y filosóficos (Tobón, 2007).

2.3.3.3 Vygotsky: el constructivismo socio-cultural

Con un enfoque contextual, están los aportes de la *psicología cultural* que tienen como principal representante a Vygotsky (1985). Han sido planteados por autores como Torrado (1995, 1998). En esta línea, se ha propuesto que las competencias *son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores* (Hernández et al., 1998, p. 14, cit. en Tobón, 2006). Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo.

Estas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vygotsky, 1985; Bruner, 1992, cit. en Tobón, 2006). En general, la *psicología cultural* le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una

construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006).

De este modo, el término de *competencias* va de la mano de los planteamientos de Vygotsky de la psicología histórico-cultural que desarrolla la capacidad cognitiva a partir del contacto con el mundo social para pasar a internalizar (Vygotsky, 1979). La teoría de este autor rescata la importancia del carácter social e histórico del aprendizaje, a partir de la apropiación de los elementos culturales que realiza el sujeto.

Así pues, esta construcción histórica del concepto de *competencias* con múltiples referentes disciplinares es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de *competencias*. En tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y esto conduce a que este enfoque pueda alimentarse de diferentes contribuciones. Asimismo, esta naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales (Tobón, 2006).

2.3.3.4 Competencias educativas: el nuevo paradigma

Para desarrollar esta temática se recurre a una visión amplia del término competencias, la cual nos permite alejarnos de posiciones funcionalistas y conductistas para acercarnos a una postura de tipo *constructivista*. En este mismo sentido, Tobón (2007) plantea que este enfoque educativo es una propuesta que parte del aprendizaje significativo; y está orientado a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto educativo. Integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia.

Por otro parte, el *constructivismo* es un término utilizado inicialmente por filósofos para tratar el problema de *cómo conocemos*. La respuesta surge como contrapuesta al *positivismo* y al *empirismo*. Así, para los constructivistas la realidad que conocemos no es hallada; sino construida, inventada por el sujeto cognoscente. El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva constructivista es un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes, a partir de los aprendizajes previos (Ander Egg, 1993).

Por otro lado, y a modo de introducir el término *competencias*, es necesario tener en cuenta ciertos antecedentes, a este respecto, para comprender mejor la postura constructivista que se pretende trabajar en este estudio.

El enfoque basado en *competencias*, como mencionamos anteriormente, surgió en México en los años sesenta. Su intención era vincular el sector productivo con la escuela. Pese a ello, la noción de *competencia* adquiere un

matiz distinto al pasar de lo laboral al cognitivo. En este último se intenta promover competencias educativas intelectuales, donde se vinculen conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Su propósito es desarrollar una formación integral, en los estudiantes (Díaz Barriga, Frida, y Rigo, 2000).

De esta manera, el enfoque por *competencias* se plantea como un recurso para la enseñanza-aprendizaje, centrado en el alumno. Ello es a partir de un sustento *constructivista* que considera un saber hacer en la práctica; motivado en un aprendizaje significativo que se traduce a situaciones de la vida real y la solución de problemas. Es decir, la vinculación del ámbito escolar y la vida cotidiana.

2.4 Formación por competencias en la educación superior

2.4.1 Ámbito internacional

Para alcanzar las metas educativas, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, la educación requiere que se realice un plan para cambiar o rectificar una situación ya existente: la intención particular del individuo de actuar, esto es, lo que se quiere realizar a favor del propio crecimiento como persona; estipular los resultados que se quieren obtener de esfuerzos conjuntos de líderes y de una comunidad para alcanzar las metas, (UNESCO, 1998).

En este escenario, una demanda generalizada está de acuerdo en que una educación debe estar basada en la calidad de la enseñanza. Esta responsabilidad atañe a todos los actores sociales, involucrados en el ámbito educativo: profesores, estudiantes y directivos (Rueda, 2008).

De este modo, la educación debe ir hacia una perspectiva renovada, con las características propias de la sociedad de la información. Para esto, es fundamental tener en cuenta los conceptos básicos de la educación; realizar una planeación estratégica en las universidades y que ésta sea acorde a las necesidades del mundo laboral que exigen los profesionistas actuales (Argudín, 2008).

El enfoque por competencias ha adquirido mayor desarrollo en los últimos años. Esta perspectiva surge principalmente, por el avance de la tecnología y el desarrollo científico; los cambios surgidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problema sociales y culturales, a escala mundial. Esto llevó a plantear un nuevo proceso educativo e idear las competencias profesionales, fundamentadas en la economía y en la administración; e intentan acercar la educación a estas materias. Su finalidad es crear nuevas habilidades para que la persona tenga una participación en la actividad productiva (Argudín, 2008).

En estos años, la investigación de la *enseñanza por competencias* ha sido sistematizada; y se han alcanzado nuevos resultados en cuanto al desarrollo de

estrategias de este enfoque. Estos resultados han influido significativamente, en el campo de las ciencias de la educación donde la pedagogía juega un papel importante, pues permite diseñar nuevas estrategias y métodos que ayuden a los profesores a desempeñar su trabajo con pertinencia.

Igualmente, la formación basada en competencias al formar parte del aprendizaje significativo y como condición de todo proyecto pedagógico está orientado a la formación humana integral (Tobón, 2007).

De esta manera, hablar de *competencias* en el campo educativo, resulta de gran interés y polémica, pues lleva a la reflexión sobre el desarrollo de nuevas estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, genera interrogantes relacionadas con el papel de la educación superior, y su pertinencia para la formación de profesionales en un contexto que tiende, cada vez más, hacia la globalización.

2.4.2 Ámbito nacional

Para atender las necesidades sobre el desempeño profesional de los docentes, la educación superior ha puesto en marcha una serie de estrategias que ayuden a aminorar la problemática social, cultural y educativa, en la comunidad universitaria. A este respecto, uno de los ejes centrales, enmarcados en este contexto, es *la formación de profesores* donde el alumno es también participe de estas acciones ya que forma parte de las evaluaciones que se realizan, en el ámbito universitario.

De esta manera, las instituciones educativas llevan a cabo ciertos ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y tienen una finalidad específica: mejorar el desempeño de su personal docente y, consecuentemente, la formación integral de su estudiantado. Para alcanzar este propósito, la formación de su personal docente se da mediante este nuevo modelo educativo *basado en competencias*.

Aunque se han tenido avances significativos en la investigación, el debate y la aplicación de las *competencias*, se requiere seguir avanzando en la implementación de este enfoque, en especial, en diversos países latinoamericanos en los cuales todavía dicha aplicación es baja (Tobón, 2007).

2.5 Competencias profesionales del docente universitario

2.5.1 Su carácter formativo

No todos los profesores universitarios consideran que la docencia es fundamental para la formación universitaria. En ocasiones, se toma en cuenta, como importante, la organización y el ambiente formativo que se crea en las instituciones. No son las clases que se imparten las que indican la calidad de la formación; sino la presencia y el uso de múltiples recursos al servicio de los estudiantes: salas de computadoras, bibliotecas, lugares de estudio, etcétera. Sin embargo, estudios realizados al respecto, permiten dar una visión más positiva de

la actuación de las escuelas, constatando que la enseñanza ejerce una influencia significativa en la formación y desarrollo de los estudiantes (Zabalza, 2003).

En este mismo sentido, pero desde otra perspectiva, (Monereo, 2010) la formación del profesorado, a través de modelos formativos tradicionales, continúan siendo predominantes y no aportan los conocimientos y las exigencias propias para afrontar los problemas latentes en la práctica educativa.

Ello se ve reflejado en los múltiples esfuerzos por parte de universidades y administraciones públicas que brindan a la formación inicial y permanente de los profesores. Se manifiesta a través de los nuevos planes de estudio, cursos intensivos, seminarios de actualización.

De esta forma, el autor plantea cuatro dimensiones para enfocar la formación del docente: el nivel de definición del programa de formación y el grado de aceptación que tiene éste con los profesores participantes; el significado y sentido que se da a la formación, esto es, qué es y para qué se forma a los profesores; el enfoque instruccional que se adopta de manera preferente y las técnicas y métodos didácticos que se emplean de forma consecuente al resto de las dimensiones.

Así pues, la formación humana (Tobón, 2007; Ferreiro, 2002), en sentido general, refiere a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores en el marco de un conjunto de potencialidades personales. No obstante, en cada época, ciencia y proceso social han dado una respuesta diferente a esta formación humana. La formación es el resultado de la articulación de procesos socio-históricos y procesos individuales. Esta articulación se da en un entretejido continuo de relaciones a través del lenguaje y la comunicación (Lizárraga, 1998, cit. en Tobón, 2007).

En suma, todo profesor necesita de un conocimiento profesional de la docencia. Y llevarlo a cabo, en buenas condiciones, tiene la exigencia de saber sobre su teoría y sobre su práctica con cierta profundidad. Este tipo de conocimiento se construye sobre su práctica, pero no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y ésta hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada (Zabalza, 2003).

2.5.2 Las diez dimensiones de una docencia de calidad

La enseñanza tiene mucho de arte, sin embargo, para su estudio y mejora (Zabalza 2003) tiene que hacerse a la par de criterios científicos de regularidad y previsión. En este sentido, el campo de conocimiento didáctico será tanto más científico cuanto más se acerque y respete las condiciones de racionalidad, sistemacidad y justificación de sus procesos y propuestas.

De esta manera, el autor plantea dos consecuencias con respecto al dilema disciplinar ciencia y arte: la primera está relacionada con la libertad profesional y la discrecionalidad con que se puede desarrollar o no el trabajo docente; la segunda

tiene que ver con la forma en que, en ese contexto, se puede construir conocimiento profesional.

El autor en referencia estima que la docencia es un componente fundamental en la formación de los estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre una institución educativa y otra; entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes aprenden depende de su interés, esfuerzo y capacidades; pero también consiste en que haya tenido buenos o malos profesores; mejores o peores recurso didácticos; buenas o malas oportunidades de aprendizaje. La actuación docente asume características propias y distintas de otras tareas que un profesor universitario tiene que asumir: enseñar es distinto de investigar; y también hacer labores de gestión; de extensión cultural u otros proyectos profesionales.

Con base en este marco de referencia, el escritor diseña *diez competencias docentes específicas* que un profesor universitario debe tener como parte de su formación.

La primera competencia es la *planificación de la enseñanza y el aprendizaje*. Esta competencia hace mención a la organización del curso que un profesor va a impartir. Planificar establece el primer ámbito competencial del docente. Así, planificar la enseñanza significa tomar en cuenta las determinaciones legales; los contenidos básicos de la disciplina; la visión propia del docente con respecto a la disciplina y de su didáctica; las características de los alumnos y tomar en consideración los recursos disponibles.

Para este autor cuando un profesor planifica convierte una idea o un propósito en un proyecto de acción. De este modo, la planificación se convierte en una serie de componentes clave: conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina a programar; un propósito o fin a alcanzar; una anticipación del proceso a seguir donde se incluyen tareas a realizar, secuencia de actividades y la evaluación o cierre del proceso.

Una segunda competencia es *seleccionar y presentar los contenidos disciplinares*. Esta competencia, sobre el manejo adecuado de los contenidos científicos, presenta ciertos retos. La debilidad reside en cómo los conocimientos científicos del profesor se combinan con su capacidad didáctica. Ahora bien, el profesor debe *seleccionar y secuenciar* didácticamente los contenidos. *Seleccionar* buenos contenidos significa saber distinguir entre los temas más importantes de los menos importantes; acomodarlos a las necesidades formativas de los alumnos; adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos. La *secuenciación* de los contenidos tiene que ver con el orden en que se introducen y la relación que hay entre ellos, puesto que condiciona con claridad la manera en que los alumnos los aprenden.

La tercera competencia es *ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles*. Esta competencia alude a la capacidad de comunicación que un profesor tiene al transmitir los mensajes a sus alumnos. Es decir, es la forma en

cómo se trasladan los conocimientos para que los alumnos los capten de forma efectiva. Es una capacidad para gestionar didácticamente la información o las destrezas que se pretende transmitir a los estudiantes.

Un docente, cuando imparte clase, convierte las ideas o conocimientos en mensajes didácticos que se hace llegar a los alumnos con el fin de que ellos realicen la misma operación. No obstante, estos mensajes pueden ser deficitarios cuando no se tiene clara la idea que se desea transmitir, se desconoce el tema o se tiene poco estudiado. Asimismo, pueden existir problemas para disponer de códigos efectivos: vocabulario, poca voz, mala letra, problemas de dicción, material mal elaborado que no trasmite el mensaje.

Una cuarta competencia es *el manejo didáctico de las TIC*. En este sentido, Zabalza refiere a la gama de posibilidades que un profesor puede tener para presentar sus clases. La tecnología ayuda de manera importante ya que crea espacios más ricos y facilita el aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo, al profesor. Además de que cambia el rol del docente, tiene un efecto más transformador en la enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, en la enseñanza a distancia o semipresencial, aunque requiere de nuevas competencias en profesores y alumnos para que resulten exitosas.

Las aportaciones de las TIC deben estar orientadas a favorecer mayor interacción entre estudiantes y profesores; intensa colaboración entre estudiantes; adquisición y desarrollo de nuevas competencias de los alumnos; acceso de los estudiantes a recursos educativos ilimitados.

La quinta competencia es *diseñar las metodologías y organizar las actividades*. Esta competencia apunta a la posibilidad de utilizar un conjunto de recursos y metodologías con los que cuenta un docente. Sin embargo, si un profesor lo único que sabe es dar una clase magistral, le da lo mismo tener cinco o cien alumnos. Si el profesor no sabe trabajar por problemas, estudio de casos, por proyectos u otras vías, no lo va a hacer porque no lo sabe manejar. De este modo, el repertorio de metodologías es fundamental para poder trabajarse de distintas maneras.

Así, comenta el autor, en la práctica, las metodologías didácticas empleadas en las universidades están asentadas en modelos tradicionales o convencionales y adolecen de homogeneidad.

La sexta competencia tiene que ver con *relacionarse constructivamente con los alumnos*. Esta competencia es el ambiente que el profesor genera dentro del aula. Es el clima saludable, el trato cordial que un docente es capaz de crear. El docente debe gestionar un proceso de trabajo donde participen muchas personas. Ello lo convierte en líder, y la manera en que ejerza este liderazgo, va a constituir una importante condición de su actuación como docente.

Así, gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales en el aula y en el conjunto de actividades y escenarios donde se desarrolla la clase, no es un

asunto sencillo. Para muchos profesores, ello supone un desgaste permanente de energías emocionales. Les cuesta trabajo hallar el equilibrio correcto entre la distancia que facilita el respeto y la proximidad que propicia la cordialidad, entre su papel de juez y el de amigo.

La séptima competencia es *las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes*. Refiere a los modelos de tutorías que van a apoyar a los alumnos. El papel de un tutor está vinculado al papel del enseñante; y el apoyo que se ofrece a los estudiantes es precisamente a aspectos relacionados a la enseñanza.

De esta manera, la tutoría es parte de la idea de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos; sino dirigir el proceso de formación de los alumnos. En este sentido, todo profesor es formador y ejerce una tutoría, es decir, da acompañamiento y guía el proceso de formación de los estudiantes. Ser buen enseñante implica ser un tutor. Así, la tutoría alcanza un contenido similar al de función orientadora o función formadora, con respecto a la actuación de los docentes.

La evaluación como la octava competencia, es imprescindible y repercute fuertemente en los alumnos: en su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en su familia. El profesor evalúa cuando está en condiciones de establecer una comparación entre la información que posee y el marco de referencia que rige la acción del profesor, tales como la norma, los criterios, los propios individuos. Esto significa establecer un juicio de valor, esto es, comparar la información acumulada mediante las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos con el marco de referencia que haya establecido el docente.

Es muy frecuente encontrar la evaluación inicial, la procesual y la final como momentos separados y desconectados entre sí. Esto se puede visualizar en los exámenes parciales y ejercicios de evaluación desarrollados a lo largo del cuatrimestre o del curso; no son más que cortes evaluativos que se suceden sin producir consecuencias o reajustes para la fase siguiente. Contrario a este tipo de evaluación, es la interacción y progresividad que la *evaluación continua* destaca: remarca la necesidad de que la evaluación esté presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde que empieza hasta que acaba. Debe existir una línea de conexión e interactividad entre todas las acciones de evaluación llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La novena competencia, *reflexionar e investigar sobre la enseñanza*, refiere el autor, es llevar a cabo un análisis acerca de los materiales de trabajo; si son adecuados o acordes a la naturaleza de la materia. Pero no sólo eso, también la metodología de trabajo, es decir, cómo organizo mis estrategias de enseñanza. Reflexionar sobre la docencia, significa analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado; investigar sobre la docencia, es someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.

La décima competencia refiere al *implicarse institucionalmente*. Esto alude a involucrarse con la institución, trabajar conjuntamente con los compañeros de trabajo, en proyectos propios de la universidad. Es saber y querer trabajar juntos en un determinado ámbito institucional. Es el trabajo cooperativo, la solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración; estos elementos aunados a los fines de la institución, constituyen las condiciones básicas para que la universidad cumpla su función formadora.

Otro aspecto que resulta fundamental, es la *coordinación* puesto que al hablar de funciones institucionales, objetivos, planes estratégicos, es necesario que existan mecanismos de coordinación que los hagan posibles. Así es como surge la identificación con la universidad, el sentimiento de pertenencia como forma particular de sentimientos miembros de una institución.

Como puede visualizarse, el marco de referencia de este trabajo de investigación, apunta a *las competencias del profesor universitario*. Por consiguiente, consideramos necesario presentar, de manera sucinta, un paradigma de las competencias docentes de Zabalza. Consideramos que estas diez competencias, no debían faltar en este estudio ya que forman una parte fundamental de nuestro repertorio teórico sobre formación docente basada en competencias.

2.6 Los tres saberes en la docencia universitaria

2.6.1 El saber conocer, el saber hacer y el saber ser

Tomando como base el concepto de *competencias*, el proceso de desempeño idóneo requiere de la integración de tres saberes: *el saber conocer, el saber hacer y el saber ser*. Esta visión tiene dos antecedentes fundamentales: el primero es la propuesta de la UNESCO (1990) de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos, valorativos-actitudinales, en todos los niveles educativos. El segundo es el informe de Delors (1996) el cual va más allá de los conocimientos e introduce los saberes en la educación: *saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir* (Tobón, 2007).

2.6.1.1 El saber conocer

Adentrándonos en el *saber conocer*, y según este autor, el volumen de información que se genera segundo a segundo en una determinada disciplina, supera las capacidades humanas para almacenarlo en la memoria. Ello lleva a un cambio significativo en el *saber*, ahora el énfasis debe hacerse en la formación de habilidades y estrategias para que las personas aprendan a procesar y manejar este conocimiento sin necesidad de memorizarlo. Para lograrlo, es necesario realizarlo mediante el análisis crítico, elaboración, clasificación, reconstrucción y aplicación de la información. Así pues, el saber conocer se define como *la puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la*

información de una manera significativa, acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular (Tobón, 2007, p. 175). Este *saber* se divide en tres componentes centrales: los procesos cognitivos, los instrumentos cognitivos y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Así, para Tobón el *saber conocer* como está dentro del ámbito de las competencias, se diferencia de los conocimientos específicos y de la memorización de información. Una característica fundamental de este *saber* es la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento, según las demandas de una tarea y la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación.

En este mismo sentido, Ander-Egg, (1993) cuando habla de conocimientos, refiere a los contenidos y apunta a cuatro grandes grupos: *qué hay que enseñar, cuándo hay que enseñar, cómo hay que enseñar y qué, cómo y cuándo hay que evaluar*. El *qué enseñar* refiere a los objetivos generales y son determinados por el proyecto curricular de la institución educativa en su situación temporal-espacial específica.

El *cuándo enseñar* alude a la secuencia de objetivos y contenidos del área que se trabajarán en cada ciclo o curso. Coll (1980, cit. en Ander-Egg, 1993) lo denomina el problema de la organización y secuenciación de las intenciones educativas. Es ordenar las actividades educativas de manera cronológica, determinando cuándo y dentro de qué límites de tiempo se han de realizar.

El *cómo enseñar* (Ander-Egg, 1993) sugiere a las estrategias pedagógicas, metodología didáctica o métodos de enseñanza-aprendizaje. El método didáctico debe estar articulado coherentemente con los objetivos educativos y con las actividades que se realizan para el logro de los mismos. Éste transmite y enseña contenidos, ya sea valorativos o actitudinales. La forma como se enseña no se reduce a procedimientos, por el contrario, transmite valores, actitudes y modos de relaciones interpersonales. De esta manera, el criterio para juzgar un método pedagógico, se da en la medida en que este método es eficaz para producir aprendizajes significativos y que a la vez sean coherentes con los objetivos y fines propuestos.

El *qué, cómo y cuándo evaluar*, argumenta este autor, es un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, para valorar el aprovechamiento de los alumnos; comprobar y comprender qué tanto se han conseguido los objetivos previstos. En cuanto al docente es un medio para evaluar su intervención educativa ya que, ésta le permite reajustar la tarea realizada con base en los resultados de la evaluación.

¿Qué se evalúa?, la capacidad cognitiva que incluye la comprensión intelectual de fenómenos, hechos y problemas, el manejo del lenguaje, la comprensión y conocimiento de leyes, teorías. También es importante evaluar el

desarrollo de estrategias cognitivas, es decir, la capacidad de aprender a aprender. Esto refiere el aprender escuchando, leyendo, observando y trabajando; la capacidad de integrar y relacionar lo conocido para resolver, de forma creativa, problemas concretos.

¿Cuándo se evalúa?, alude a la temporalización de la tarea evaluativa, se trata de tres momentos que implican formas diferentes de evaluar: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera informa a los docentes sobre los alumnos acerca de qué nivel de conocimientos, actitudes y habilidades poseen, al inicio de un ciclo escolar. La segunda se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un seguimiento que sirve para proporcionar información sobre los progresos, dificultades de los alumnos y, al mismo tiempo, da los elementos para que el profesor reajuste sus métodos y estrategias pedagógicas. De este modo, plantea Ander- Egg, la evaluación se convierte en una forma de ayudar a los alumnos a progresar en todas sus dificultades y orientarlos en sus tareas. Por último, la evaluación sumativa se realiza al final de las fases del proceso de aprendizaje; es el análisis de los resultados obtenidos con referencia al grado de aprendizaje de los alumnos.

¿Cómo se evalúa?, refiere a tres cuestiones diferentes: qué *instrumentos* y *medios* se han de utilizar; cuál es la *forma* de hacerlo y qué *sistema de calificaciones* se utilizará.

En cuanto a los *instrumentos*, ellos refieren a determinados medios y técnicas que detectan y registran los tipos y grados de aprendizaje de los alumnos: cuaderno de clases, resúmenes, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, investigaciones, exposiciones de temas, etcétera.

Con respecto a la *modalidad evaluativa*, apunta este autor, existen cuatro características importantes: *integral*, en cuanto tiene en cuenta las diferentes capacidades. Además supone que el alumno va adquiriendo una formación con carácter comprensivo e integrado. *Continua*, en la medida que se registra, de manera permanente, el proceso de aprendizaje de cada alumno, donde se evalúan los cambios permanentes en cuanto conocimientos, destrezas, actitudes, etcétera. *Formativa*, donde la evaluación debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje. *Cooperativa* en cuanto participan todas las personas involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto es, el alumno también debe participar en la evaluación. La autoevaluación suele ser educativa, ya que el alumno al estar estudiando de manera continua está ejerciendo una evaluación permanente.

Con respecto a los sistemas de evaluación, en tanto escalas que acreditan el nivel de conocimiento, las notas numéricas (o a 10) son el sistema más justo y pertinente. Contrario a éstas están las impuestas escalas cualitativas: insuficiente, regular, bueno, etc., no se sabe realmente qué significado tienen.

2.6.1.2 El saber hacer

El *saber hacer* es el saber de la actuación de la realidad, de forma reflexiva y sistemática; buscando la consecución de metas, con base en ciertos criterios. No quedares sólo en la búsqueda de resultados con eficiencia y eficacia. Ello se tiene en cuenta, pero vinculado con el contexto, la responsabilidad, la integridad y la calidad de vida personal y social. Este *saber* está dentro de los saberes esenciales del desempeño competencial (Tobón, 2007).

Por otro lado, un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado, es un aprender haciendo. Así, los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta; realizando algo que tiene que ver con la formación que se intenta proporcionar a los estudiantes. Se considera, también una forma de pedagogía activa donde se enseña y se aprende llevando a cabo una tarea conjunta (Ander-Egg, 2000).

2.6.1.3 El saber ser

Un valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento, que proporciona normas para juzgar algunas acciones y metas específicas donde los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional (Astin, 1993, cit. en Argudín, 2008). Así, *los valores son el contexto en que se basan las habilidades y la aplicación del conocimiento* (Argudín, 2008, p. 52). Para que el alumno pueda crecer en actitudes éticas es necesario que aprenda a seleccionar, analiza, deducir, elegir, que desarrolle su pensamiento crítico.

Por lo anterior, este *saber* describe el desempeño humano ante un problema y una actividad. Intervienen procesos como la sensibilización, la personalización de la información y la cooperación. Éstos están relacionados con el campo afectivo-motivacional; y son fundamentales para que la persona sea idónea en una determinada ocupación porque se vinculan con la apertura mental, la disposición, el querer, el interés y el sentido de reto (Tobón, 2007).

De esta manera, se necesitan construir proyectos colectivos donde las personas convivan en la diferencia. Desde este *saber* se promueve la coexistencia ciudadana, a fin de que las personas asuman sus derechos y deberes, con responsabilidad (Delors, 1996, cit. en Tobón, 2007).

2.7 La evaluación docente para el desarrollo profesional

2.7.1 Panorámica de la evaluación docente nacional

En el contexto de la política educativa nacional y la calidad de los servicios dados por las Instituciones de Educación Superior (IES), el elemento central es el desempeño docente. Es aquí donde surge el interés por la evaluación de los docentes. Esta evaluación inició en los años noventa con la implementación de los programas de compensación salarial del personal académico universitario. Estos

programas surgieron debido a la crisis económica que vivía el país y a la aplicación de nuevos recursos salariales a las universidades (Rueda, 2008).

Estas acciones de evaluación, según este autor, dieron pie al desempeño docente y se identifican en los programas de compensación salarial: el de Mejoramiento de profesores (PROMEP). Esta evaluación ha estado asociada con la investigación y la obtención de grados académicos; siendo una condición para ingresar a estos programas.

En las dos últimas décadas, en las IES de los estados, los actores educativos procuran compensaciones salariales; aumentan los grados académicos de los profesores; amplían la estructura de trabajo del personal de tiempo completo; ponen en operación ciertos programas donde se ha privilegiado la función de la investigación (Canales y Luna 2003, cit. en Rueda, 2008).

En este sentido, las instancias encargadas de la evaluación docente universitaria, la consideran a ésta como pieza clave, dándole la importancia que tiene en los procesos de formación profesional; en el seguimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y en el debate de los enfoques educativos relacionados con la educación universitaria. Uno de estos enfoques educativos es la *enseñanza basada en competencias* que ofrece la oportunidad de nuevos retos para la formación permanente y el desarrollo profesional del profesor (Rueda, 2009).

La calidad de la educación ha cobrado un interés a nivel mundial; se ha convertido en un tema fundamental donde evaluar los procesos educativos y la evaluación del personal docente forma parte fundamental de las dinámicas organizacionales de las instituciones.

Para mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen a la sociedad, las instituciones de educación superior requieren de un proceso que les permita asegurarla y mejorarla. Este proceso es la evaluación. Se trata de un sistema donde exista conexión entre los distintos factores que constituyen *el ser, el hacer y el debe ser* de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2006).

Al realizar la evaluación, las instituciones identifican de forma sistemática la congruencia que existe entre la práctica real de sus funciones sustantivas y su Modelo Educativo Institucional. Cuando presentan fallas en cuanto a su aplicación, la ANUIES exhorta a los actores de las IES a que revisen cada uno de los procedimientos de evaluación para que se corrijan. Y, de esta manera, contar con prácticas evaluativas que cumplan con los diversos propósitos para los que fueron hechas, como mejora y aumento de la calidad, rendición de cuentas, acreditación, entre otros (ANUIES, 2006).

En este escenario, el desempeño de los docentes, sin duda alguna, ha cobrado una especial relevancia ya que son valorados mediante indicadores concretos de eficacia, funcionalidad y eficiencia. Este propósito está enmarcado en el contexto educativo cuyo desarrollo ha sido fruto de momentos históricos,

sociales, económicos y políticos; determinando así, el papel del docente, el quehacer educativo y la relación entre educador y educando.

Tomando como marco de referencia la formación de profesores, en el contexto educativo se han determinado un conjunto de conocimientos válidos para llevar a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza. Según Perrenoud (2005), desde la educación básica hasta la superior, necesitan de referenciales para orientar sus programas de estudio; lo importante de estos referenciales educativos es construir, de manera coherente, el trabajo del profesor y su evolución. Es dar cuenta de un futuro posible y deseable de su profesión.

Sobre esta perspectiva de cambio en la enseñanza sobresalen, como mencionamos antes, un conjunto de iniciativas tanto internacionales como nacionales, para mostrar los grandes problemas existentes en el sistema educativo. Y, de esta manera, proponer alternativas que satisfagan, y sean acordes a las necesidades de la sociedad actual.

En este marco sobresale, entre otras, la intención de acercar la escuela con la vida. Es decir, vincular la enseñanza a las necesidades del contexto laboral, con el deseo de formar profesionales innovadores, creativos y flexibles (Rueda, 2009).

Sin embargo, para que exista un cambio en la educación, a nivel mundial, que satisfaga las necesidades y garantice la excelencia de la práctica laboral actual, este proceso debe partir desde cada institución con su misión y sello específico. Desde este ámbito establecer el equilibrio entre los conocimientos, las habilidades y los valores (Argudín, 2008).

A este respecto, la universidad está marcada por dos espacios de referencia: uno interno que alude al contexto institucional; los contenidos de las carreras; los profesores y los alumnos. El segundo son las políticas de Educación superior; los avances de la ciencia, la cultura y la investigación y el mundo del empleo (Zabalza, 2003).

De esta manera, para este especialista, cualquier estudio que quiera hacerse sobre los procesos que tienen lugar en la universidad, exigen una contextualización enmarcadas, bajo estos dos parámetros.

2.7.2 Contexto de evaluación en la UTP

La Universidad Tecnológica de Puebla lleva a cabo una serie de evaluaciones para comprobar qué tan eficientes y preparados están los profesores para impartir su clase. Sin embargo, no existen las medidas adecuadas para aplicar estas evaluaciones. Por las siguientes razones:

- a) En la evaluación, no están descritas, de manera precisa, las competencias de los profesores por desempeñar, y por las cuales van a ser evaluados.

- b) Cuando se llevan a cabo las evaluaciones, se aplican en el momento que los docentes van a aplicar examen a sus alumnos por lo que esto repercute, de manera subjetiva, la evaluación del docente.
- c) A la hora de evaluar al profesor, no consideran a la totalidad de los alumnos. Es decir, sólo unos cuantos realizan este proceso, esto conlleva a una evaluación parcial con datos imprecisos.
- d) Los estudiantes no analizan con detalle los puntos que evalúan al profesor, sólo realizan este proceso por cumplir un requisito que se les exige, sin tener conciencia plena del objetivo de evaluación².

Con respecto a lo antes descrito, haremos algunas puntualizaciones para clarificar por qué, en ocasiones, las evaluaciones no se realizan de manera pertinente. En primera, cómo se pretende evaluar a un profesor si no existen las instancias adecuadas para llevar a cabo su capacitación docente. Dicho en otras palabras, no se le puede evaluar a un profesor, si no se le ha dado las herramientas o los medios previos para adquirir las competencias o habilidades a desempeñar.

Otro aspecto a considerar es la evaluación docente, a veces, se da de manera subjetiva, es decir, existen represalias en contra del docente por cuestiones de reprobación a los alumnos o por cuestiones personales. Aunque no siempre sucede esto, es de precisar que los alumnos manifiestan apatía o indiferencia para realizar este proceso.

Un tercer aspecto es la perspectiva de la evaluación, en ocasiones, va dirigida a lograr el ingreso, permanencia o la promoción de un puesto.

Otro, algunos profesores incursionan a la docencia porque se les presenta una oportunidad laboral; tienen la necesidad o el interés de convertirse en profesores. No obstante, en todos los casos mencionados, no cuentan con la experiencia suficiente, el perfil que exige la disciplina a impartir ni la formación pedagógica necesaria³.

Por último, la inexistencia de un programa viable para la enseñanza y que sirva de orientación para planificar y organizar sus clases; es un factor determinante para el profesor. Esto es, el profesor carece de los medios necesarios para poder guiar su enseñanza hacia los logros de aprendizaje de sus alumnos.

Lo anteriormente descrito, no significa que estemos en desacuerdo con la evaluación del profesorado, simplemente pretendemos hacer notar, que una evaluación debe estar bien planeada, estructurada y sistematizada. Y, sobre todo, debe tomar en cuenta el aspecto humano de la persona. Es decir, la evaluación en

² Experiencias compartidas por los alumnos al profesor. Aunado a los formatos de evaluación que son entregados al profesor para su información, de parte de Servicios Estudiantiles.

³ Resultados que obtiene el Departamento de Servicios Estudiantiles de la UTP.

cuanto manifiesta juicios o apreciaciones sobre el comportamiento humano, los valores deben estar presentes. Es conveniente planear mecanismos que propicien el diálogo entre evaluados y evaluadores. De esta manera, es posible lograr resultados óptimos y convertirlos en acciones de mejora de la actividad.

Continuando con la evaluación docente, queremos hacer énfasis en que la investigación de este trabajo sobre la *formación docente basado en competencias*, en la UTP, debe tener algunas consideraciones:

1. Al llevar a cabo la evaluación docente, se deben crear estrategias participativas que incluyan un proceso de sensibilización; donde profesores, en lo individual y en colectivo puedan participar.
2. Concientizar tanto a profesores como alumnos de los beneficios que traerá esta evaluación, donde estos últimos no lo tomen como una forma de propiciar conductas negativas. Por su lado, los profesores deben tener en cuenta que es en aras de una buena enseñanza y no como medio de control para cumplir un requisito administrativo.
3. Promover que la formación de profesores sea continua y permanente para crear un espacio donde se generen y compartan conocimientos, experiencias y propuestas que favorezcan tanto a profesores, alumnos e institución.

Para concluir esta fase de la evaluación docente y a fin de apoyar y justificar nuestro objeto de estudio es preciso citar a García, Loredó y Carranza, (2003, cit. en Rueda 2008) Los autores postulan tres dimensiones para evaluar la práctica educativa: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula y la reflexión sobre los resultados logrados; recomiendan abordar estas dimensiones de manera integrada. Asimismo, manifiestan que el mejoramiento del trabajo docente, debe iniciar por la evaluación de la docencia y continuarse con la formación docente.

Con estos referentes, queremos enfatizar que *el enfoque de formación basado en competencias*, que se intenta aplicar en la UTP, en profesores que imparten español, es fundamental para el logro de la enseñanza en esta área. Para alcanzar este propósito, tenemos que llevar a cabo la aplicación de cuestionarios tanto a profesores y alumnos para detectar las necesidades y carencias existentes en los docentes.

2.7.3 La necesidad de formar al docente universitario en la UTP

En la Universidad Tecnológica de Puebla es necesario y relevante aplicar el modelo educativo *basado en competencias*. El profesor debe conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en su disciplina; tiene que indagar e investigar en su propia práctica docente; interesarse en conocer las herramientas de diseño,

planificación y ejecución de la enseñanza-aprendizaje; estar motivado hacia su labor escolar y tener flexibilidad a los cambios, para mejorar su desempeño en el aula.

En este sentido, Argudín (2008) plantea que cuando el profesor se desempeña en este ámbito, debe tener una formación adecuada donde sea capaz de redefinir su tarea profesional; así como tener en cuenta las competencias y actitudes porque sus funciones cambiarán, una vez dentro del aula. Y este cambio, en el escenario escolar, debe constituirse desde el apoyo de la institución.

Por lo tanto, en este nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje que se pretende incorporar en la UTP, el docente ha de poseer competencias en relación a la preparación de actividades susceptibles de generar aprendizajes efectivos. Por ello, mediante las competencias, es posible generar conocimientos, habilidades y actitudes con sentido global y aplicativo; orientados a resolver problemas inéditos en los sistemas escolares actuales (Cano, 2005 cit. en Rueda, 2008). Asimismo, este tipo de conocimientos, habilidades y actitudes deben ser movilizadas, al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabalza, 2003).

Desde esta posición, una docencia con una visión a la formación de competencias necesita una reflexión y autorreflexión del docente; a través del análisis, el debate y la forma cómo el profesor interpreta sus estrategias para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes (Tobón, 2007).

Así pues, el docente analiza y redefine sus actividades y la de los estudiantes, en el contexto de la sociedad del conocimiento. Con una disposición abierta y flexible para contribuir a la formación profesional y ciudadana de los que participan en los diversos programas de formación social (Rueda, 2009). El docente es capaz de construir sus propias opciones y visiones hacia su quehacer educativo (Díaz Barriga, F. 2000).

La educación superior centrada en el aprendizaje del estudiante, como lo inscribe este nuevo paradigma pedagógico y que se pretende implementar en la UTP, contempla no sólo impartir clases; sino que el profesor tiene que organizar, orientar y supervisar el aprendizaje de los alumnos. La docencia de calidad y el aprendizaje son la clave en el proceso educativo. Por ello, insistimos que la formación del profesorado es un componente básico y tiene una especial relevancia, en la calidad y pertinencia educativa.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PUEBLA⁴

3.1 La historia institucional

La Secretaría de Educación Pública inició desde 1989 un importante programa de evaluación y mejoramiento de la educación superior, que abarca a todas las universidades públicas e instituciones estatales y al que podrán sumarse las instituciones privadas que lo deseen. Paralelamente, se emprendió el estudio sobre nuevas opciones de educación superior, tal como se plantea en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994.

Con base en las experiencias de algunos países como Francia, Estados Unidos, Alemania, Gran Bretaña y Japón, y con el apoyo de los documentos preparados por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la UNAM y el Prof. Philip Coombs⁵; el Secretario de Educación Pública decidió la realización de un proyecto que, con los antecedentes mencionados y a través de estudios específicos, permitiera la definición de un modelo pedagógico de características tales. Y que aprobara crear una nueva opción de educación superior.

De esta manera, el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 establece la modernización y la ampliación de la oferta educativa frente a la demanda creciente de la población. Dictamen emitido por la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología. Se constituye el 27 de octubre de 1994, con Personalidad Jurídica y Patrimonios Propios. En septiembre de 1994, la Universidad Tecnológica de Puebla, inició sus actividades con base en el convenio celebrado entre el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Puebla a través de la Secretaría de Educación Pública. El 27 de octubre de ese mismo año, el Congreso del Estado aprobó la Ley de Creación de la Universidad, como un Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado, con personalidad jurídica y patrimonios propios.

Rasgos de identidad institucional

La Universidad Tecnológica de Puebla (UTP) tiene como propósito fundamental, proporcionar educación tecnológica universitaria a través de programas intensivos de estudio, con calidad académica, pertinentes e integrales. Esto es con la finalidad de formar Técnicos Superiores Universitarios competitivos, demandados por el sector productivo de bienes y servicios de la región que coadyuven al desarrollo de la comunidad.

⁴ Universidad Tecnológica de Puebla. *Libro Azul*

⁵ Philip Coombs es "President the International Council for Educational Devolopment, USA", y Asesor Externo del Secretario de Educación Pública de México.

El modelo educativo de las Universidades Tecnológicas fue diseñado para ampliar las posibilidades de empleo de los jóvenes, sobre todo aquellos con desventajas económicas, y con la opción de continuar sus estudios.

La UTP imparte estudios intensivos con una duración de dos años con el objeto de formar profesionales que satisfagan los requerimientos del sector productivo en materia de capital humano. El establecimiento de un modelo educativo, concretiza los lineamientos normativos y políticas enunciados, ajustándolos a la etapa que vive el país y orientándolos hacia las tendencias previsibles para el futuro. Responde a la situación planteada por los avances científicos y tecnológicos mundiales, los retos que presentan la recuperación económica de México, la situación particular de la educación superior actual y la necesidad de dar respuesta a las aspiraciones de los jóvenes que egresan del bachillerato o que no concluyen sus estudios de licenciatura

Vinculación

La vinculación con el sector productivo, debe comenzar por conocer cuáles son las necesidades concretas de las empresas y organizaciones en los 45 municipios que conforman su área de influencia. Esta vinculación de la institución con los sectores productivos es una condición necesaria para el cumplimiento de los objetivos de la educación técnica superior universitaria.

Así, la Universidad mantiene una relación cercana con el Sector Productivo y Social para difundir su modelo educativo; lograr la estancia práctica de sus alumnos; la colocación de sus egresados en el mercado laboral y, en el mediano plazo, propiciar la aplicación de sus productos académicos.

Visión

Al nacer una nueva institución educativa, con sus propósitos, estrategia, y programas claramente definidos, se tienen buenas posibilidades de que la etapa inicial aunque compleja se realice con éxito. Sin embargo, la naturaleza misma del proceso educativo y su impacto de ida y vuelta en el entorno social, conducirán con grandes esfuerzos su desarrollo hacia el éxito y más fácilmente hacia el fracaso o la mediocridad.

Por lo general, para que una institución educativa de educación superior se consolide, se requieren por lo menos diez años de operación. Por las características particulares de las UT y la rapidez de adaptación que exigen los actuales cambios tecnológicos; es de esperarse que dicho período se reduzca sustancialmente. Pese a ella, conviene esbozar un escenario deseable para el sistema de UT pensando en un horizonte de diez años.

Así, para el año 2011, la Universidad Tecnológica de Puebla será una institución que se distinga por ofrecer educación tecnológica universitaria de clase

Proceso de evaluación institucional

Cuenta con el 100% de sus Programas Educativos acreditados por CACECA y CACEI. Esta evaluación se realiza cada cuatrimestre, para el profesorado. Para sus planes y programas de estudio y sus instalaciones, la evaluación se realiza cada año.

Indicadores de desarrollo: Planeación – Evaluación

El Centro atiende a las empresas de la región, dentro de sus principales clientes se encuentra la Comisión Federal de Electricidad (CFE), para quienes se han realizado más 800 evaluaciones desde el año 2004 a la fecha. Se ha iniciado un proceso de evaluación a 370 docentes de Educación Básica en la Norma de Evaluación de Documentos mediante herramientas de cómputo. A la fecha el Centro ha capacitado y evaluado a 86 docentes de la UTP en la Impartición de Cursos de Capacitación Presenciales y Grupales, y cuenta con 50 instructores para capacitación y evaluación de Competencias Laborales

El Centro de Evaluación Acreditado tiene la función de evaluar la habilidad, conocimientos y experiencia laboral del personal del sector productivo y social, y capacitarlos en las Normas de Competencia Laboral en diferentes áreas y niveles.

Sistemas administrativos de control

Tiene por objetivo, concentrar y documentar las áreas de oportunidad en las que se hayan detectado inconsistencias u omisiones. Asimismo, garantizar que la transición gubernamental del periodo de administración se realice de manera ordenada, oportuna y transparente.

Políticas de docencia

Para la formación de Técnicos Superiores Universitarios, la Universidad deberá desarrollar los planes y programas de estudio que cubran 3,000 horas en un periodo de dos años. Asimismo, la distribución total del tiempo de estudio, se deberá aplicar el 70% en laboratorios, talleres o empresas y el 30% en teoría.

La Universidad deberá asegurar que la educación que se imparta sea integral, para hacer posible el desarrollo de aptitudes y capacidades de los alumnos, facilitando con esto su auto comprensión y ubicación sociocultural.

Se asegurará que la educación que se imparta sea de buena calidad, pertinentes y polivalentes, para que el egresado pueda desempeñarse en una amplia gama de actividades productivas.

Para mantener actualizado los planes y programas de estudio de cada una de las carreras, se deberá participar en los grupos de trabajo de la Institución y que las comisiones académicas nacionales establezcan.

La Universidad, deberá promover que todos los programas educativos sean evaluados y acreditados por organismos especializados y reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

La Universidad deberá establecer un programa de becas para beneficiar como mínimo al 10 % de la población estudiantil de más bajos recursos.

Para el cumplimiento de la calidad en el acervo bibliográfico, el promedio de libros por alumnos deberá ser de 10 ejemplares.

En cuanto al equipo de laboratorio se procurará que reciba el mantenimiento periódico y necesario para su óptimo funcionamiento; y así alcanzar el perfil deseable de los profesores de tiempo completo.

Por otro lado, se deberá elaborar programas de formación y actualización docente en el ámbito didáctico, pedagógico y disciplinario. También la Universidad deberá contar con una planta que se caracterice por sólidos conocimientos teóricos, formación pedagógica, experiencia práctica y capacidad de comunicación efectiva con los estudiantes.

Para asegurar que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo bajo las normas que establece el modelo educativo, los profesores deberán impartir clases relacionadas con su ejercicio profesional. Igualmente, se promoverá la conformación de academias por áreas de conocimientos. Se deberá promover que los alumnos que concluyan sus estudios en la UTP se titulen, para fortalecer su desarrollo profesional.

Perfil del docente

El profesor debe tener una identificación con la filosofía institucional y la aplicación del modelo pedagógico basado en competencias. Asimismo, debe existir compromiso con el mejoramiento continuo de los procesos de docencia e investigación. Motivación y habilidad para trabajar en equipo con los estudiantes y con los profesores de su carrera y su división.

En este perfil educativo, es indispensable la competencia del docente para construir el conocimiento sobre su práctica y para buscar estrategias y recursos de mejoramiento con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo.

Legislación: Reglamentos Académicos Disciplinar Administrativos

La institución cuenta con una serie de reglamentos: academias, escolar, becas, formación del profesorado, servicio social, biblioteca, visitas guiadas, cuerpos académicos, Consejo Técnico, estadías de estudiantes.

Apoyos a Proyectos de investigación y superación académica

La UTP otorga becas para estudios de posgrado en programas convencionales nacionales y extranjeros; becas para estudios de posgrado en programas de

estancia reducida y becas para redacción de tesis, a través de PROMEP. Estos apoyos cuentan con ciertos requisitos como: tener un determinado tiempo laborando en la Institución, el desempeño que ha tenido el profesor, ser titular de tiempo completo, entre otros aspectos.

Apoyos académicos y recursos tecnológicos: Inventarios Indicadores Proyectos de adquisición Proyectos de reposición

La UTP oferta, desarrolla y ejecuta servicios y proyectos tecnológicos a las empresas públicas y privadas; satisfaciendo las necesidades que sean competencia de la Universidad y que cumpla las expectativas de servicio. La UTP tiene como especialidad las siguientes áreas: Servicios Técnicos, Consultoría y Asesoría y Proyectos Especiales.

Políticas y recursos destinados al desarrollo del personal académico y administrativo

Evaluar la habilidad, conocimientos y experiencia laboral del personal del sector productivo y social, y capacitarlos en las Normas de Competencia Laboral en diferentes áreas y niveles. La capacitación se lleva a cabo cada cuatrimestre, se abren diversos módulos, dependiendo el área que desempeñe cada trabajador universitario.

Reglamento interno de trabajo

Las actividades que realicen los docentes están sujetas a los planes y programas de estudios que emitan la SEP Federal y la Estatal. Así como las políticas que normen al interior de la Institución.

Plan curricular oficial: nuevos programas educativos

La UTP cuenta con siete carreras técnicas, en tres modalidades: Plan Regular (dos años); Plan Modular (tres años) y Educación a Distancia y siete Ingenierías.

Estas últimas están planeadas para que los alumnos, al finalizar el TSU, continúen estudiando, según el campo al que pertenezca su formación como Técnico Superior.

Sus nuevos programas de estudio están reflejados en las siguientes carreras: Administración área Recursos Humanos, Desarrollo de Negocios área Mercadotecnia, Mantenimiento área Industrial, Mecatrónica área Sistemas de Manufactura Flexible, Mecatrónica área Instalaciones Eléctricas Eficientes, Procesos Industriales área Manufactura, Procesos Industriales área Plásticos. Tecnologías de la Información y Comunicación área Sistemas Informáticos, Tecnologías de la Información y Comunicación área Redes y Telecomunicaciones y una de nueva creación: carrera de Gastronomía.

El egresado en Gastronomía desempeñará sus funciones esencialmente bajo diferentes esquemas de organización como: personal profesional para la planeación, producción, administración, operación y servicio de centros gastronómicos en la actividad turística.

Perfil de ingreso del alumno para estudiar una ingeniería

Ser egresado y titulado de alguna Universidad Tecnológica como TSU; siendo su carrera compatible con la ingeniería que se desea cursar. Esta modalidad se da sólo si los alumnos quieren continuar una Ingeniería, después de terminar como Técnico Superior Universitario.

Perfil de egreso del alumno institucional

El estudiante debe desarrollar una serie de competencias generales, ya que se forman personas con una profesión, no únicamente profesionistas. Desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que lo haga competente.

El perfil del egresado, a la par de las competencias específicas de una profesión, contará con una base cognoscitiva, axiológica, social y humana necesaria para su desempeño. Y, así lograr egresados con una formación integral.

Servicios escolares

Esta área es la responsable del examen de admisión, del examen de egreso, de los procesos de inscripción y reinscripción, del registro de calificaciones, del resguardo de la documentación de los alumnos y de los trámites de titulación. En este departamento se puede realizar el trámite de la Clave Única de Registro de Población (CURP); constancia de estudios y calificaciones, así como las fichas de depósito referenciado, la credencial de estudiante, además del Título y Cédula Profesional.

Apoyo a la Educación

Con el objeto de ampliar la preparación de nuestros estudiantes, se desarrollan actividades que permiten acercar a los futuros profesionistas a las condiciones reales del ámbito laboral. Algunas de éstas actividades son: estadías en la empresa durante el 6 cuatrimestre; Programa de Desarrollo de Emprendedores (DESEM); Cursos y Diplomados; visitas a empresas; procesos de vinculación social y Empresa Institucional.

El sector productivo de la región interviene, por medio del Consejo Directivo, en el proceso de planeación educativa; en la estructuración de los perfiles ocupacionales de cada una de las carreras y áreas. Los estudiantes en formación, así como los profesionales altamente capacitados, permiten establecer una estrategia de Vinculación Institucional que favorece el impulso al desarrollo y la competitividad de la región. Para llevar a cabo esta tarea, la Universidad se

integra al sector productivo a través de las siguientes estrategias: Educación Continua; Servicios Tecnológicos; Gestión de Marcas y Patentes; Centro de Evaluación Acreditado; Investigación y Desarrollo Estadías Prácticas Bolsa de Trabajo; Análisis Situacional del Trabajo; Incubadora de Empresas de Base Tecnológica y Oferta Educativa: Plan regular, Plan Modular Educación a Distancia.

Becas

Las becas que otorga la Universidad Tecnológica de Puebla son las siguientes:

Becas académicas

Becas laborales

Becas deportivas

Becas PRONABES (Gobierno Federal)

La duración de las becas será cuatrimestral. Y la cantidad de becas por otorgarse cuatrimestralmente, se establece en atención a la disponibilidad presupuestal y a la población estudiantil.

Becas Académicas

Se consideran Becas Académicas las que la UTP otorga como estímulo y apoyo económico a los alumnos con promedios entre 8.0 y 10 de calificación, y serán asignadas de la siguiente manera:

-De 8.0 a 8.9 se bonificará el 50 % de colegiatura del cuatrimestre (dos meses)

-De 9.0 a 10 se bonificará el 100 % de colegiatura del cuatrimestre (cuatro meses)

Becas Laborales

Se consideran Becas Laborales aquellas que la UTP brinda como apoyo económico en la exención de pagos de las colegiaturas, a cambio de 10 horas a la semana de apoyo técnico-administrativo durante el cuatrimestre, en alguna de las áreas de la Universidad. Tendrán derecho a considerarse candidatos a Beca Laboral, sólo los alumnos regulares. El estudiante estará obligado a cubrir la colegiatura del cuatrimestre correspondiente en caso de perder la beca.

Becas deportivas

Se consideran Becas Deportivas las que la Universidad otorga a los alumnos que logren un desempeño destacado en una actividad deportiva individual o de conjunto y que consiste en la exención del pago de la colegiatura.

Becas PRONABES

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) consiste en una ayuda económica mensual que otorga el gobierno federal y el estatal por medio del Instituto de Becas y Créditos Educativos de Puebla

Centro de Cómputo

Está compuesto por diez laboratorios, con aproximadamente 200 computadoras, las cuales tienen los programas básicos para la complementación de los conocimientos adquiridos en las aulas y con acceso a Internet.

Editorial

Este departamento realiza publicaciones, tales como: la Revista Docencia e Innovación Tecnológica; Revista Avance tecnológico; Tabloide Literario y Vínculo Universitario.

Promoción deportiva

La UTP cuenta con instructores idóneos en las prácticas de fútbol, básquetbol, béisbol, vóleybol, atletismo y karate.

Servicios Médicos

El cuidado de la salud es importante en la educación que imparte la UTP. Por tal razón, el servicio médico de la Universidad, promueve constantemente acciones encaminadas al autocuidado y conservación de la salud, cuyo objetivo es mantener en buen estado el bienestar personal y, por ende, el colectivo.

Para tal fin, se efectúan diversas actividades dirigidas a mejorar la calidad de vida de los alumnos y del personal de la institución, como: ciclos de conferencias sobre temas relacionados con el entorno de los jóvenes, y algunos tópicos de actualidad sobre la salud, así como asesorías en medicina preventiva.

Estructura organizacional definida (Organigrama)

- **Rector:** M.C. Gerardo Marcelino Lara Orozco
- **Sria de Vinculación:** Abog. Nadia Jisette Quezada López
- **Srio académico:** Lic. Leonel Torres Lezama
- **Controladora:** C.P. Mónica del Pilar Candia de la Rosa
- **Abogado Gral:** Lic. Francisco Treviño Musalem
- **Dir. De Admon. y Finanzas:** C.P. Tomás Silva Limón
- **Dir. De Extensión Universitaria:** Lic. Sergio Raúl Ortiz Saucedo
- **Dir. de la carrera de Administración:** M. A Julieta Micghca Rodríguez
- **Dir. de Mantenimiento Industrial:** Ing. Aurelio Canto Valencia
- **Dir. de la carrera de Procesos de Producción:** Ing. Belarmino Bueno Moneda
- **Dir. de la carrera de Electricidad y Electrónica Industrial:** Ing. Marcos Espinoza Martínez

- **Dir. de la carrera de Electricidad y Electrónica Industrial:** Pompilio Martínez Valencia
- **Dir. de la carrera de Mecatrónica:** Ing. Ramón Beltrán Martínez
- **Dir. de la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación:** Lic. Leonel Torres Lezama

3.2 Plan de estudios

El plan de estudios se constituye por la selección y organización de los aspectos eficaces, social y culturalmente valiosos, de una profesión para su enseñanza en una institución educativa. Tratándose del plan de estudios de una carrera profesional, su significado principal radica en recapitular la experiencia histórica de la ciencia, la tecnología y la cultura ordenándola con miras a su enseñanza en un lapso menor de su gestación. Al resumir y sintetizar los resultados en conceptos científicos, procedimientos y formas de acción técnicas, sus contenidos teóricos y práctica son llevados a un nivel de organización y generalización.

Estos contenidos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a su complejidad y al ámbito de aplicación, se busca desarrollar las facultades, capacidades y habilidades del educando. Su objetivo es guiar la acción educativa para que el educando se convierta en un hombre apto y competente en el cumplimiento de las funciones que demanda un ejercicio profesional determinado.

3.2.1 Áreas del plan de estudios

A reserva de que para cada carrera se determinen las asignaturas particulares que distribuyen los contenidos, y tener en cuenta que se trata de una educación profesional de nivel postbachillerato, que debe responder a las finalidades de la educación mexicana; el plan de estudios se subdivide en las siguientes áreas:

Ciencias básicas aplicadas: matemáticas, física, química, biología, etc., según lo requiera la carrera.

Conocimientos técnicos: técnicas de ventas, comercialización, investigación de mercado, etc., como ejemplos: tecnología de fabricación, organización de la producción, gestión, etc.

Lenguajes y métodos: idioma extranjero, expresión oral y escrita, técnicas de documentación e Información, metodología científica, etc., cuyo tratamiento será principalmente práctico.

Formación sociocultural: sociología y derecho aplicado, civilización contemporánea y desarrollo tecnológico, organización de empresas. Su objetivo es evitar la estrechez de miras en el ejercicio profesional.

3.2.2 Los programas de asignatura

Las áreas del plan de estudios incluyen los programas de asignatura, específicas para cada carrera. Los programas son bloques de contenidos teórico-prácticos cuya asimilación es necesaria para adquirir las capacidades y habilidades requeridas por el perfil profesional.

Estos contenidos integran los niveles del desarrollo científico-tecnológico y los requerimientos profesionales del sector productivo. Los programas deberán ser elaborados ordenadamente en departamentos de la Universidad que agrupen a los profesores que los imparten y dados a conocer a los estudiantes al Inicio de cada curso

Estructura

- Nombre de la asignatura
- Objetivo del curso
- Duración
- Unidades que lo componen
- Bibliografía o Información adicional
- Periodicidad y modo de evaluación
- Tareas del profesor y del estudiante

Características

Para asegurar la formación Integral del educando, la distribución de los contenidos del plan en los programas de asignatura deberá observar las siguientes características para cada curso:

- Congruencia o correspondencia entre los contenidos y el objetivo general de la asignatura.
- Continuidad o relación diacrónica entre las asignaturas.
- Integración o interrelación entre éstas.
- Viabilidad o factibilidad cuyo cumplimiento tenga los recursos necesarios (medios didácticos, talleres, laboratorios, etc.)
- Vigencia o actualidad de sus objetivos.

3.3 La materia de Expresión Oral y Escrita

Esta asignatura está en el área de *lenguajes y métodos* dentro del plan de estudios y está contemplada para ser cursada en dos cuatrimestres. Es decir, en primero y segundo cuatrimestre cuyo nombre aparece como *Expresión Oral y Escrita I* y *Expresión Oral y Escrita II*.

La distribución total del tiempo de estudio de esta asignatura, tendrá como base 70% de práctica y 30% de teoría. Esto se observa en la organización Interna de los programas de las asignaturas.

3.3.1 Programa de Expresión Oral y Escrita⁶

1. Unidades temáticas⁷

1. Unidad Temática	I. Comunicación verbal y no verbal
2. Horas Prácticas	14
3. Horas Teóricas	4
4. Horas Totales	18
5. Objetivo	El alumno sostendrá conversaciones y realizará exposiciones de manera oral, utilizando habilidades de la lógica de su pensamiento, del razonamiento verbal y/o la argumentación para saber escuchar y hablar correctamente y con seguridad

⁶ Proporcionado por la carrera de Procesos industriales

⁷ Nuevos programas de estudio aprobados en septiembre de 2009

Temas	Saber	Saber hacer	Ser
Comunicación verbal.	Explicar el concepto de la comunicación verbal. Describir el propósito de la comunicación: a) Informar, entretener, persuadir. b) Improvisación Explicar las cualidades de la voz y variedad vocal. a) Tono. b) Dicción. c) Ritmo. d) Expresividad. e) Uso de pausas. f) Entonación g) Interpretación	Entablar una conversación donde se apliquen los propósitos de la comunicación Exponer un tema utilizando las cualidades de la voz y variedad vocal	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad.
Comunicación no verbal.	Explicar el concepto de comunicación no verbal, y sus funciones. Describir los tipos de comunicación no verbal: a) Corporal, paralingüística y proxémica. b) Postura y movimientos. c) Gestos, contacto visual y expresiones de la cara. d) Vestimenta y aspecto	Sostener una conversación utilizando como apoyo la comunicación no verbal.	tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad

Proceso de evaluación		
Resultado de aprendizaje	Secuencia de aprendizaje	Instrumentos y tipos de reactivos
A partir de un caso entablará una conversación donde : Informe, entretenga, persuada, improvisar a su interlocutor Exponer un poema o párrafo de una comedia donde se exprese a) Tono. b) Dicción. c) Ritmo. d) Expresividad. e) Uso de pausas. f) Entonación g) Interpretación acorde al tema y se apoye en elementos de la comunicación no verbal	1. Comprender el concepto y funciones de la comunicación verbal y no verbal 2. Comprender el contexto bajo el cual se utilizan las cualidades de la voz y variedad vocal 3. Analizar como sirve de apoyo la comunicación no verbal 5. Sostener conversaciones y realizar exposiciones.	Ejecución de tareas Lista de cotejo

Unidades temáticas

1. Unidad Temática	II. Tipos de comunicación
2. Horas Prácticas	20
3. Horas Teóricas	9
4. Horas Totales	29
5. Objetivo	El alumno realizará debates, entrevistas, conferencias, mesas redondas, proceso de negociación para mantener informado, formarse una opinión, influir sobre el tema y proponer un punto de vista.

Temas	Saber	Saber hacer	Ser
Comunicación formal:	Identificar las situaciones de comunicación formal - Panel. -Mesa redonda -Discurso. - Asamblea - Conferencia. Describir en qué consiste cada una de las situaciones de comunicación formal	Realizar un debate y un Panel Organizar una conferencia y una mesa redonda de un tema técnico de la carrera	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad
Comunicación Informal	Explicar el objetivo de la comunicación informal y lo que se deriva de ella: Confidencia. - Conversación. - Coloquio. - Diálogo	Realizar procesos de diálogo, conversaciones y confidencia	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad
Planeación para la discusión formal:	Identificar el procedimiento de planeación de la realización de un discurso: Planeación -Selección de material, -Ensayo.	Ejecutar el procedimiento para llevar a cabo un discurso	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad

Proceso de evaluación		
Resultado de aprendizaje	Secuencia de aprendizaje	Instrumentos y tipos de reactivos
A partir de un caso realizará la planeación de un discurso y una conferencia y emitirá un reporte donde exponga su opinión, sobre el tema y proponer un punto de vista.	1. Identificar las situaciones de de comunicación formal y no formal 2. Comprender los procedimientos para llevar a cabo situaciones de comunicación formal. 3. Realizar situaciones de comunicación formal	Ejecución de tareas Lista de cotejo

1. Unidad Temática	III. Redacción de documentos ejecutivos y técnicos
2. Horas Prácticas	20
3. Horas Teóricas	8
4. Horas Totales	28
5. Objetivo	El alumno elaborará y responderá los documentos ejecutivos:, con la estructura y formato para cada tipo de documento para contribuir de manera efectiva a la comunicación de la organización.

Temas	Saber	Saber hacer	Ser
Cualidades de la redacción de documentos ejecutivos y técnicos	Identificar la estructura de los documentos ejecutivos y técnicos: Carta, memorándum, oficio, circular; técnicos: proyecto, currículum, manual, reporte, bitácora, informe y minuta Explicar la intención de los documentos a partir de su estructura y redacción	Elaborar documentos ejecutivos y técnico con la estructura y formato para cada tipo de documento. Responder documentos ejecutivos a partir de la intención de los mismos	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad, limpieza, orden.
Presentación de un trabajo	Identifique las partes que integran la presentación de un trabajo de investigación: - Hoja de presentación - Índice - Texto, cuerpo del trabajo o desarrollo - Conclusión bibliografía - Anexos	Realizar un trabajo de un tema técnico de la carrera	Tolerancia, respeto, responsabilidad, disponibilidad, benevolencia, solidaridad, limpieza, orden.

Proceso de evaluación		
Resultado de aprendizaje	Secuencia de aprendizaje	Instrumentos y tipos de reactivos
En base a un caso planteado elaborará y responderá documentos a partir de la intención de los mismos. Presentará una investigación de un tema técnico que cuente con los siguientes elementos - Hoja de presentación - Índice - Texto, cuerpo del trabajo o desarrollo - Conclusión bibliografía - Anexos	1. Identificar la estructura de los documentos ejecutivos y técnicos: 2. Comprender la intención de los documentos ejecutivos técnicos 3. Comprender las partes que integran la presentación de un trabajo de investigación 4. Elaborar documentos ejecutivos y técnicos y de investigación	Proyecto Lista de cotejo

Fuentes bibliográficas

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial
Alegria Margarita	2003	<i>La lecto-escritura como herramienta. Leamos la ciencia para todos manual</i>	D.F.	México	FCE
Gilda Rocha Romero	S/a	<i>Gramática de la lengua española: reglas y ejercicios</i>	D.F.	México	Ediciones Larousse

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial
Alegría Margarita	1999 reimpresión	Desarrollo de habilidades del pensamiento; razonamiento verbal y solución de problemas guía del instructor y cuaderno de trabajo	D.F.	México	Trillas-ITESM
Fonseca Verena	2002	Comunicación oral fundamentos y práctica estratégica	D.F.	México	Prentice Hall
Mc Entee, Eileen	1999	Comunicación oral par el liderazgo en el mundo moderno	D.F.	México	Mc Graw Hill
García, Caeiro	2000	Expresión oral		México	Adisson Wesley Longman
Rosas, Rosa María	1995	Ortografía	D.F.	México	Prentice Hall
Biblioteca Práctica de Comunicación Tomo 4 / e pedia	S/a	Expresión oral tomo 4 (biblioteca práctica de comunicación tomo 4 / e pedia)	D.F.	México	Océano
Ayala Leopoldo	2002	Lengua y comunicación oral y escrita	D.F.	México	IPN /Nuevo Siglo
Metz,M.I.	1985	Redacción y estilo	D.F.	México	Trillas
Schmelkes Corina	1998	Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación	D.F.	México	Ed. Oxford University Press

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial
Varios (Real Academia Española)	2002	<i>Diccionario de la lengua española</i>	D.F.	México	Espasa - Calpe /Planeta Mexicana 2002
Varios (Mariano Orta Manzano)	2002	<i>Diccionario de sinónimos</i>	D.F.	México	SEP / ed. Juventud

3.3.2 Medios didácticos

La enseñanza adecuada de sus contenidos programáticos y el proceso de enseñanza-aprendizaje intensivo y participativo requiere, la utilización de medios didácticos que la hagan posible. Al respecto, se considera pertinente tener en cuenta los siguientes lineamientos:

- Combinar el uso de medios tradicionales con medios técnicos audiovisuales, equipos para enseñanza programada, videos que contengan paquetes técnicos, programas de difusión tecnológica, etc.
- Difundir ampliamente las técnicas de autoaprendizaje, mediante las diversas actividades prácticas.
- Utilizar materiales didácticos que tengan uso directo en el ejercicio profesional.
- Promover las lecturas y actividades que fomenten la capacidad de dar respuesta a los problemas profesionales, para adecuarse a su medio, para asimilar los cambios tecnológicos y para el desplazamiento en grupos administrativos o directivos.

Para llevar a cabo el procedimiento evaluativo se debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se deberá informar al estudiante, clara y detalladamente, respecto a los tipos de pruebas, medidas de rendimiento, formas de calificación y contenidos sobre, los que se aplicará cualquier evaluación
- Para los casos de estudiantes con bajo rendimiento, es conveniente el nombramiento de asesores o tutores que, entre otras funciones, podrán prestarles atención y apoyo personal para elevar su aprovechamiento.

- También es de gran utilidad que cada profesor entregue, al final de cada curso, un informe que contenga resultados autoevaluativos de las actividades.

Observaciones sobre el contenido del programa de Expresión Oral y Escrita

Como podemos apreciar, a través del nuevo Programa de Expresión Oral y Escrita, los contenidos programáticos están enfocados a la realización de documentos de diversa índole (memorándum, cartas, oficios, circulares, proyectos, reporte, etc.). Sin embargo, no se hace mención a la parte más importante para realizarlos y esto es, al conocimiento de la redacción, la ortografía y la puntuación.

El aprendizaje de estos elementos es tan complejo que requiere ser abordado de manera sistemática, planificada y con una variedad de ejercicios prácticos para fortalecer su conocimiento y, asimismo, su dominio.

Por otro lado, el programa también contiene aspectos de la expresión oral, tales como: realizar, planear y organizar paneles, conferencias, mesas redondas, etc. No obstante, no existe la metodología apropiada para realizarlos ni se destaca qué elementos son importantes para apoyar dichas actividades.

Igualmente, para poder realizar este tipo de acciones, es conveniente destacar qué aspectos se deben tener en cuenta para su ejecución y evaluación. Además, aunado a los factores antes mencionados y a fin de obtener buenos resultados a este respecto, es necesario llevar a cabo una serie de actividades innovadoras que motiven a los alumnos a la realización de las mismas. Aquí, la creatividad del docente es fundamental para el logro de los objetivos, en este tipo de aprendizaje.

De esta manera, con los argumentos antes expuestos, señalamos que la importancia de llevar a cabo, en nuestro estudio, una serie de propuestas que incluye la formación docente; metodologías centradas en el aprendizaje; estrategias didáctico-pedagógicas y un programa viable para este curso, es relevante para la formación integral del estudiante.

Lo anterior es con la intención de cubrir las necesidades y carencias que tienen los profesores que imparten esta asignatura. Aunque es de considerar que nuestra propuesta tiene como principal objetivo las demandas surgidas mediante la evaluación docente que realizarán los estudiantes. Así como de la encuesta puesta en acción para los profesores que imparten esta asignatura.

Así pues, podemos concluir que una formación pedagógica, el dominio de la disciplina, así como la actitud de un docente son la base y el punto de partida para que una docencia sea efectiva, en el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE CAMPO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Diseño y aplicación

El trabajo de investigación se definió en un diseño descriptivo-exploratorio. Para poder realizarlo, se elaboraron dos tipos de cuestionarios: uno, para los docentes y otro para los alumnos. El estudio se aborda desde un enfoque cualitativo, entendido éste como la descripción detallada de hechos, personas, situaciones y comportamientos que pueden ser observables. De este modo, se concentran actitudes, experiencias, reflexiones tal y como son expresadas por los sujetos. A la vez tuvo un enfoque cuantitativo donde se hace un conteo riguroso sobre las diversas escalas clasificadas para su evaluación.

4.2 Muestra

En la Universidad Tecnológica de Puebla, están establecidos, para las ocho carreras de la asignatura de Expresión Oral y Escrita, 36 profesores con horarios de 7 a.m. a 2 p.m. y de 2 p.m. a 9 p.m. Del total de docentes se pudo encuestar a 20, de cara a conocer sus intereses y necesidades tanto pedagógicas como profesionales. Asimismo, por su formación disciplinar.

La encuesta de los alumnos estuvo conformada por 250 estudiantes, pertenecientes a diversas carreras con turnos matutino y vespertino, estos últimos relacionados con una actividad laboral. Algunos estudiantes cursaban la asignatura de Expresión Oral y Escrita con los profesores encuestados; otros estaban asignados con docentes que no se les encuestó porque no se les pudo encontrar o se rehusaron. Los alumnos, hombres y mujeres, cursaban el primer cuatrimestre; su edad oscilaba entre los 19 y 26 años. Igualmente, se observó una pequeña diferencia en cuanto a la edad con el turno vespertino, el cual representaba arriba de 26 años.

4.3 Instrumento de medida

El instrumento elegido para acercarnos a los sujetos de estudio, fue un cuestionario estructurado, de tal forma que permitiera realizar una investigación mixta: cualitativa y cuantitativa. El desarrollo del cuestionario para profesores se basó en detección de necesidades. Consta de 25 ítems, organizado en 4 escalas: la primera consiste en las necesidades pedagógicas del docente; la segunda, en necesidades y carencias didácticas; la tercera, en sus intereses profesionales y la última en las actitudes y valores que presentan frente a sus alumnos.

El objetivo que tuvo este cuestionario era que los docentes participantes identificaran y categorizaran las necesidades de formación pedagógica para su práctica educativa; asimismo se les cuestionó sobre su perfil académico

Para recoger los datos de los alumnos, se elaboró un cuestionario basado en la percepción que tiene éste con respecto al profesor. Consta de 25 ítems,

organizado en 4 escalas: la primera incluye la metodología de enseñanza que utiliza el docente; la segunda, las cualidades personales y profesionales; la tercera, el método de evaluación aplicado y la cuarta incluye los materiales y recursos que utiliza el docente en la enseñanza. Para ello los alumnos deben expresar en una escala de cinco puntos, si el aspecto referido se da: 1- nunca; 2- casi nunca; 3- pocas veces; 4- a veces; 5- casi siempre y 6- siempre.

4.4 Procedimiento

Previo autorización de Autoridades Académicas, en este caso el Secretario Académico, se procedió a entregar el cuestionario a los 20 profesores que voluntariamente desearan participar, de cara a conocer sus necesidades e intereses. El instrumento fue enviado a algunos profesores a través de los coordinadores de la asignatura. A otros docentes se les buscó personalmente, explicando el propósito y así lograr su participación. En algunos casos, fue necesario contactarlos telefónicamente solicitando su colaboración; en los restantes, se llevó a cabo una charla breve para proporcionarles la información sobre el objetivo de la investigación que ellos mismos pidieron. Este trabajo no fue nada fácil porque ciertos docentes se comportaron renuentes; otros, desconfiados y unos más cordiales.

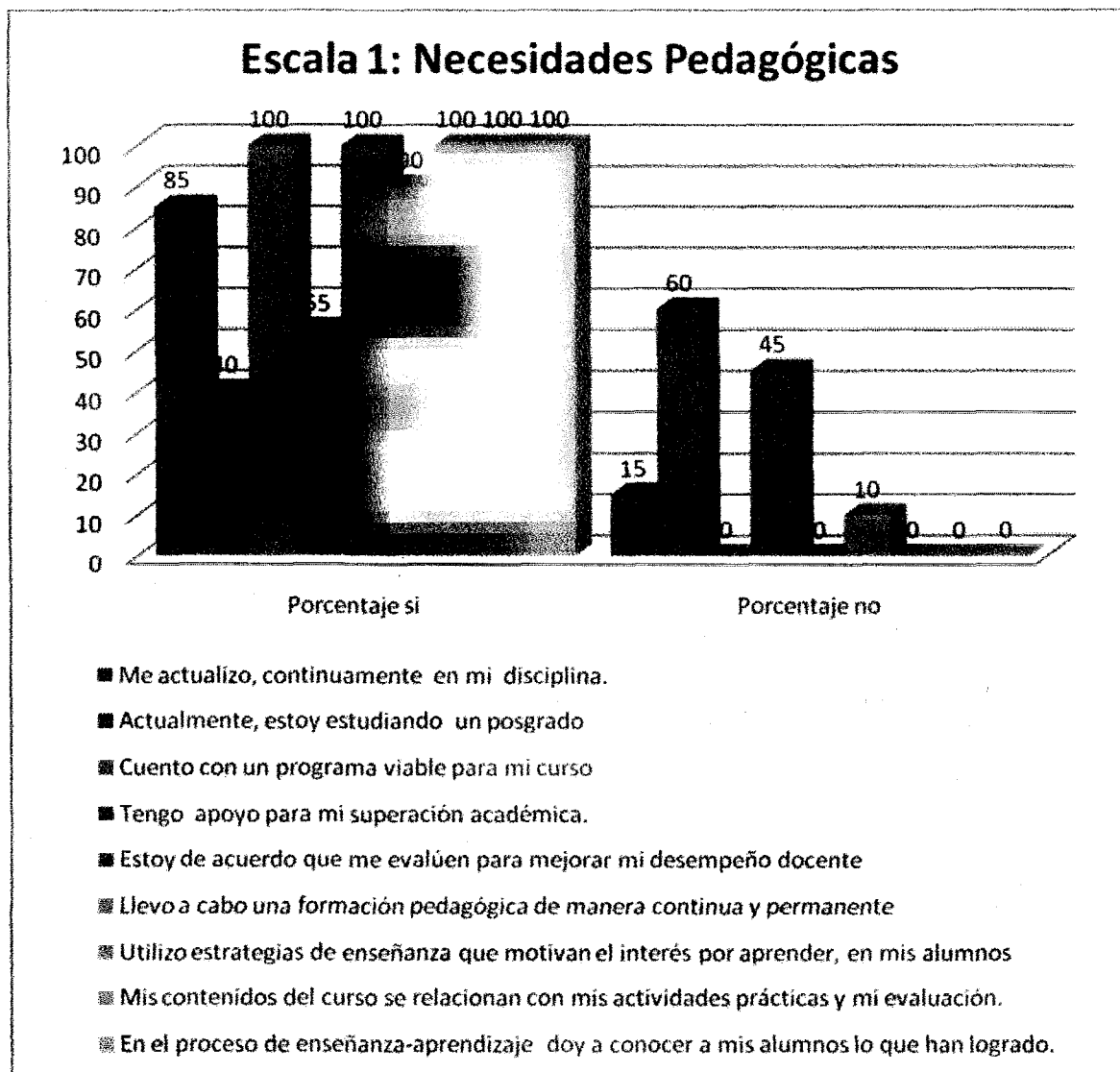
En cuanto a los alumnos participantes, se les contactó visitando las aulas e informándoles del objetivo de los cuestionarios. Unos creían que se trataba de una evaluación, manifestando que no les gustaba hacerlo porque se buscaba perjudicar al profesor. Sin embargo, al enterarse del objetivo de la investigación, cambiaron de opinión. Otros se portaron condescendientes y aceptaron cooperar; argumentando que este tipo de cuestionarios ayudan a conocer mejor al profesor: su relación y actitud con los estudiantes.

Una vez recolectada la información total, se procedió a realizar las tablas y gráficos para su posterior análisis de los datos.

En las siguientes tablas, se presentan los resultados obtenidos por parte de los profesores y de los alumnos:

4.5 Análisis de la información obtenida de los docentes

TABLA 1



Con respecto a la **escala 1** sobre *necesidades pedagógicas*, las dimensiones que resultaron valoradas, de parte de los 20 docentes con una puntuación del 100%, son: *cuento con un programa viable para mi curso*; *estoy de acuerdo que me evalúen para mejorar mi desempeño docente*; *utilizo estrategias de enseñanza que motivan el interés por aprender, en mis alumnos*; *mis contenidos del curso se relacionan con mis actividades prácticas y mi evaluación*; y *en el proceso de*

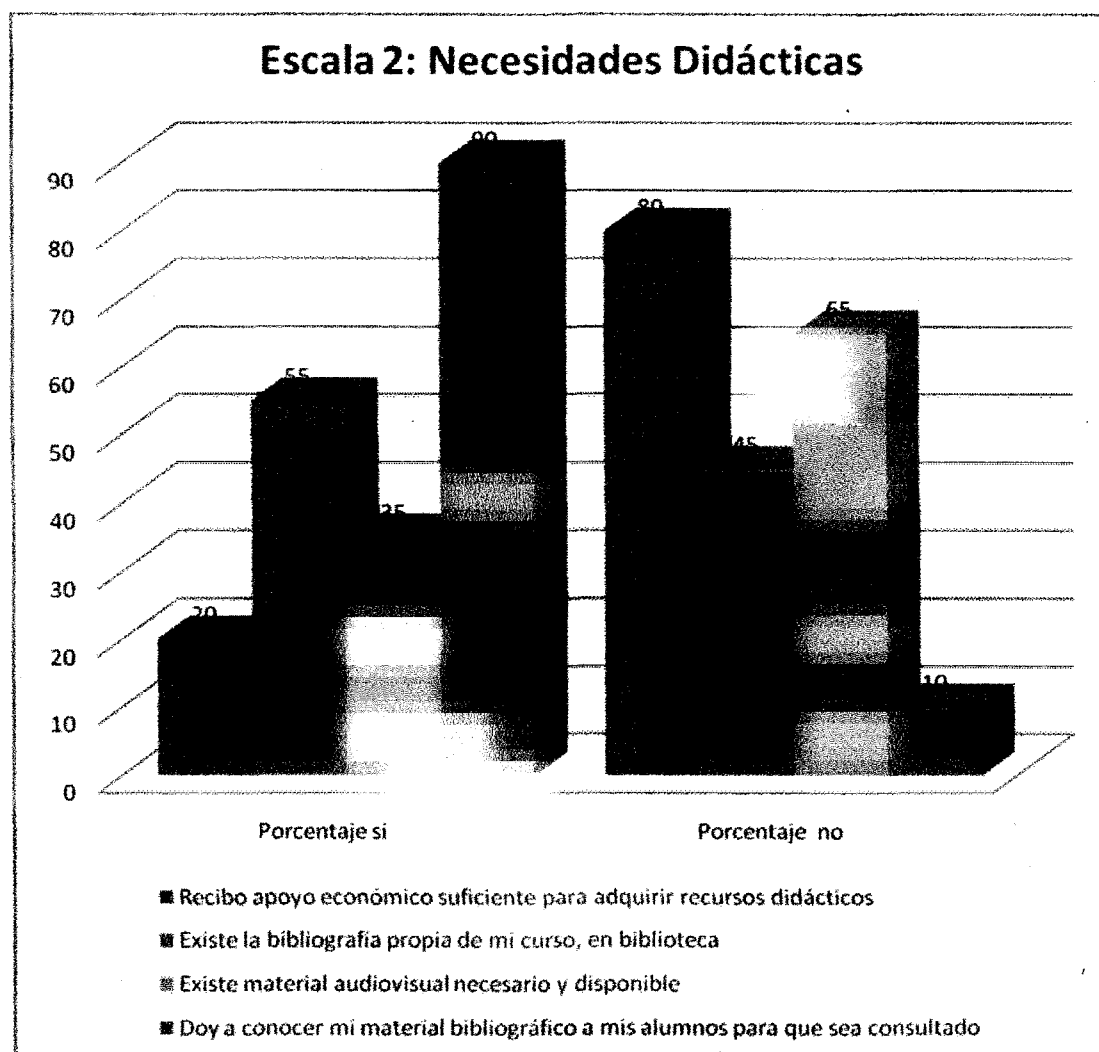
enseñanza-aprendizaje doy a conocer a mis alumnos lo que han logrado. Esto significa que las dimensiones están consolidadas y representan un equilibrio entre la esfera cognitiva del *saber conocer* y el *saber hacer*. Asimismo, se ven apoyadas con el buen desarrollo de las dimensiones *llevo a cabo una formación pedagógica de manera continua y permanente* (90%); *me actualizo, continuamente en mi disciplina* (85%). Lo que sin duda contribuye al desarrollo integral del docente. Sin embargo, *tengo apoyo para mi superación académica*, tuvo una ponderación media (55%).

Como podemos apreciar, los profesores estimaron que sus necesidades pedagógicas no son precarias, por el contrario, cumplen con los parámetros propios de un docente, en función. No obstante, se encuentra en un nivel bajo de valoración la dimensión *actualmente, estoy estudiando un posgrado* (40%). Ello de alguna manera tiene un sentido paradójico, pues no coincide el buen desarrollo pedagógico del docente con la ausencia de una formación académica.

Con base en los resultados que arrojaron los cuestionarios de los profesores con respecto al de los alumnos, muestran una contradicción, especialmente lo que refiere a los *contenidos de la asignatura*, ya que sólo un 22.33% indicó que el profesor presenta los conocimientos organizados de forma consecutiva. En cuanto a los comentarios adicionales, una mayoría afirma (ver citas del alumno) que el profesor presenta los contenidos como datos descontextualizados de la realidad vivida y experimentada de los alumnos.

Con respecto a la formación pedagógica, la contradicción está en las afirmaciones de los profesores ya que un 100% asegura que su formación tanto disciplinar como académica es continua y permanente. No obstante, un 23.85% afirma que el profesor hace uso de estrategias para trabajar la asignatura; y un 22.33% dice que aplica actividades motivadoras para la aplicación de lo aprendido. De aquí determinamos la serie de contradicciones que se dieron con respecto a esta escala sobre *necesidades pedagógicas*.

TABLA 2

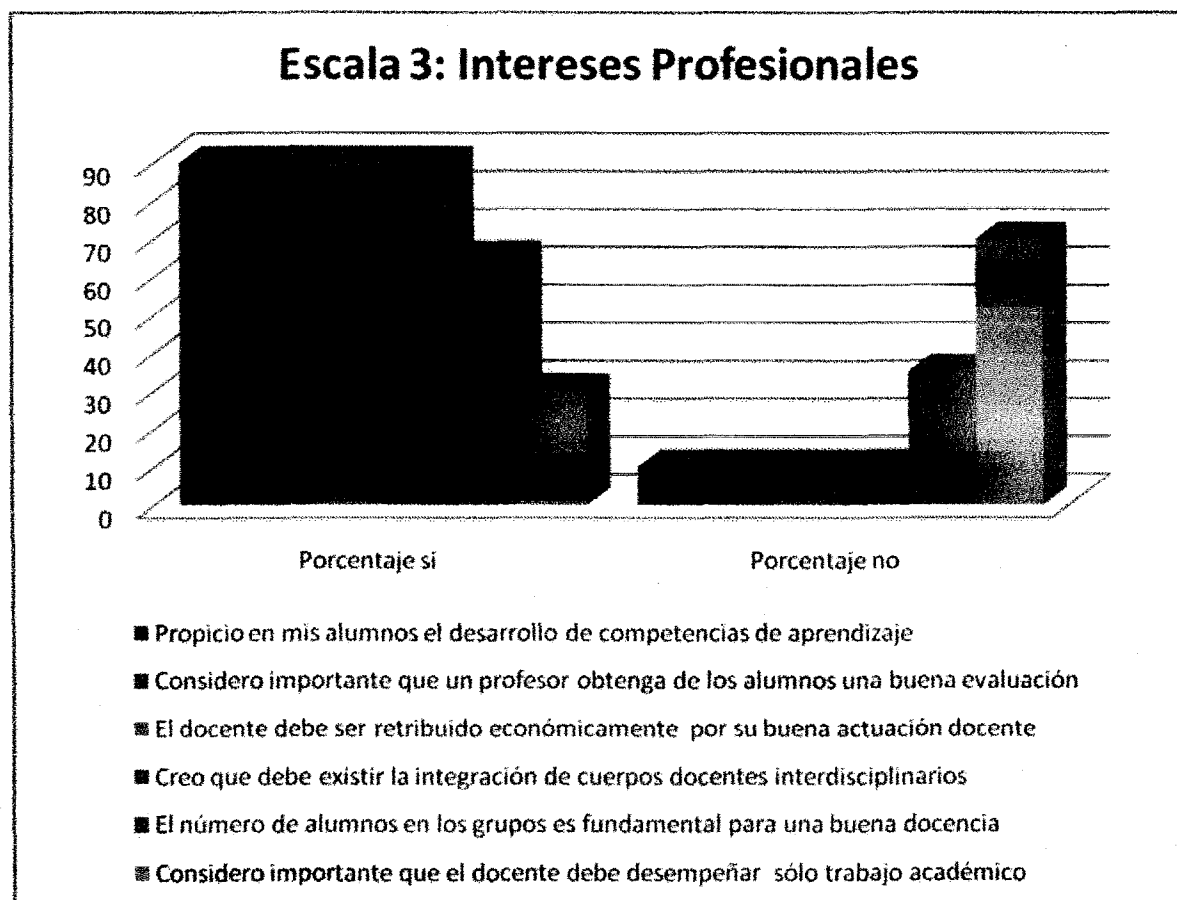


En la **escala 2** referente a *necesidades didácticas de los profesores*, la dimensión más alta, resultó ser *doy a conocer mi material bibliográfico a mis alumnos para que sea consultado* (90%); seguido a éste tenemos *existe la bibliografía propia del curso en biblioteca* (55%). En estas dos dimensiones se nota que existe un buen manejo de la bibliografía, lo cual se manifiesta entre el material que deja el profesor para investigar y el respaldo bibliográfico con que cuenta la Universidad. Aunque, no podemos afirmar lo mismo con respecto a la dimensión, *existe material audiovisual necesario y disponible* (35%); y en cuanto a *recibo apoyo económico suficiente para adquirir recursos didácticos* (20%) fueron valoradas con un nivel bajo.

En referencia a lo que el docente afirma sobre la dimensión mejor ponderada (90%), es decir, la cuestión bibliográfica, existe una contradicción ya que una minoría de alumnos (27.41%) argumenta que el docente para su

enseñanza, hace uso de libros para ser consultados. Otros (29.94%) aseveran que se guía de apuntes y resúmenes, mientras algunos más (28.93%) aseveran que se respalda con fotocopias y los demás (17.25%) en consultas a través de Internet. Los comentarios adicionales de los alumnos afirman que el profesor se guía por lo que sabe.

TABLA 3

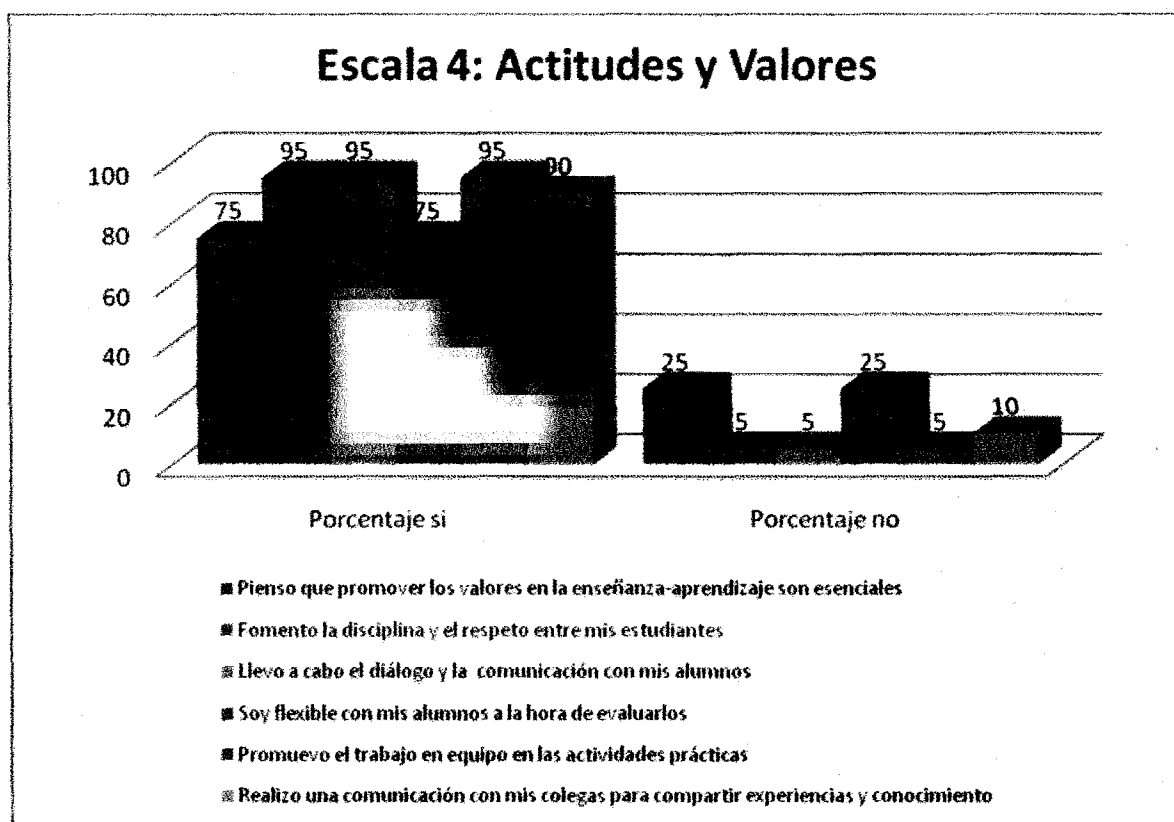


En la **escala 3** que hace referencia a *intereses profesionales* de los docentes, las primeras cuatro dimensiones *propicio en mis alumnos el desarrollo de competencias de aprendizaje; considero importante que un profesor obtenga de los alumnos una buena evaluación; el docente debe ser retribuido económicamente por su buena actuación docente y creo que debe existir la integración de cuerpos docentes interdisciplinarios* fueron valoradas con una puntuación alta (90%). Lo que significa que estas dimensiones están afianzadas y representan una concordancia entre la esfera cognitiva del *saber conocer* (formación pedagógica) y el *saber ser* (socioafectiva).

La dimensión que especifica el *número de alumnos en los grupos es fundamental para una buena docencia*, tuvo una valoración media (66%). En cuanto al último aspecto *considero importante que el docente debe desempeñar sólo trabajo académico*, tuvo una valoración baja (30%). De esta manera, los profesores consideran que para ejercer la docencia con profesionalismo y su enseñanza sea más personalizada, es importante tener en consideración la cantidad de estudiantes por grupo.

Por otro lado, la ponderación más alta con respecto a que *el docente desarrolla competencias de aprendizaje*, fue otorgada por los alumnos con un 23.85 %. Lo que significa una contradicción de parte del docente quien afirma con un 90% que realiza y aplica diversas estrategias para que el alumno trabaje y aprenda durante el curso.

TABLA 4



En la **escala 4** que alude a *las actitudes y valores*, las dimensiones *fomento la disciplina y el respeto entre mis estudiantes*; *llevo a cabo el diálogo y la comunicación con mis alumnos*; *promuevo el trabajo en equipo en las actividades prácticas* fueron valoradas con una puntuación del 95%. Con ello se puede decir que un profesor con todas estas características, es capaz de crear ambientes

propicios para una buena enseñanza-aprendizaje. Lo cual contradice la parte argumentativa de los alumnos citada en este trabajo.

Otro aspecto es *realizo una comunicación con mis colegas para compartir experiencias y conocimiento*, un 90% valoró que sí. Mientras que con un 75% tenemos *pienso que promover los valores en la enseñanza-aprendizaje, son esenciales*. Así, podemos apreciar en esta escala, en general, una ponderación alta.

Los profesores afirmaron (95%) promover el respeto, la disciplina, el diálogo y la comunicación, sin embargo, consideramos que la competencia *saber ser* está ausente en el contexto enseñanza-aprendizaje, pues las afirmaciones dadas en los comentarios de los alumnos muestran todo lo contrario. Existen profesores que ofenden, humillan, son intolerantes, autoritarios, la relación entre profesor-alumno es áspera.

Con respecto a la flexibilidad para evaluar, los docentes afirmaron (75%) que presentan diversas opciones para aprobar. No obstante, dice un 47.20% de alumnos que la evaluación se lleva a cabo a través de exámenes escritos y orales; mientras un 31.97% afirma que el profesor realiza un solo examen final para verificar el conocimiento transmitido. Y con respecto a la actitud flexible del profesor sólo un 25.38% estuvo de acuerdo. Con estos datos advertimos lo paradójico del asunto, pues los docentes comentan realizar una enseñanza formativa, pero sus valoraciones tienen fines sumativos.

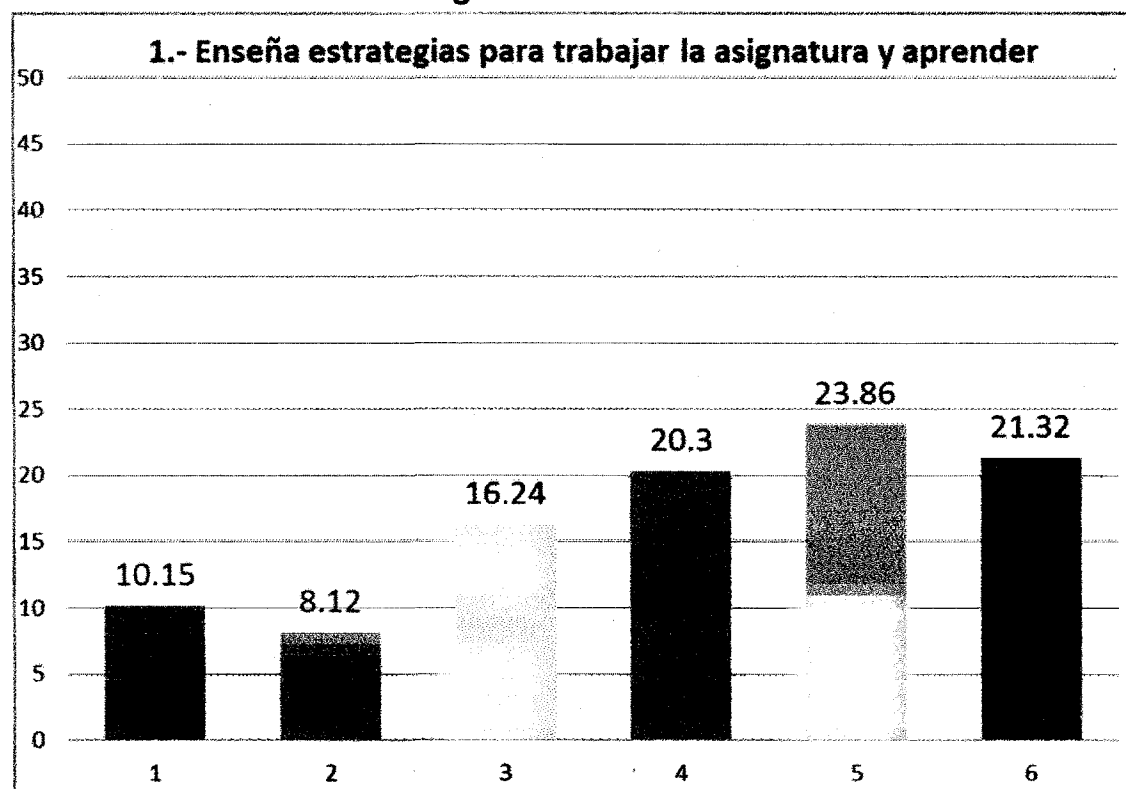
4.6 Análisis de la información obtenida de los alumnos

El cuestionario de los alumnos estuvo conformado por 4 escalas. La primera, llamada *metodología de enseñanza*, consta de 8 preguntas. La segunda, con el nombre de *aspectos profesionales*, incluye 4. La tercera, *metodología de evaluación*, abarca 9. Y la última, nombrada *materiales y recursos*, contiene 4. De esta manera, el cuestionario dio un total de 25 preguntas.

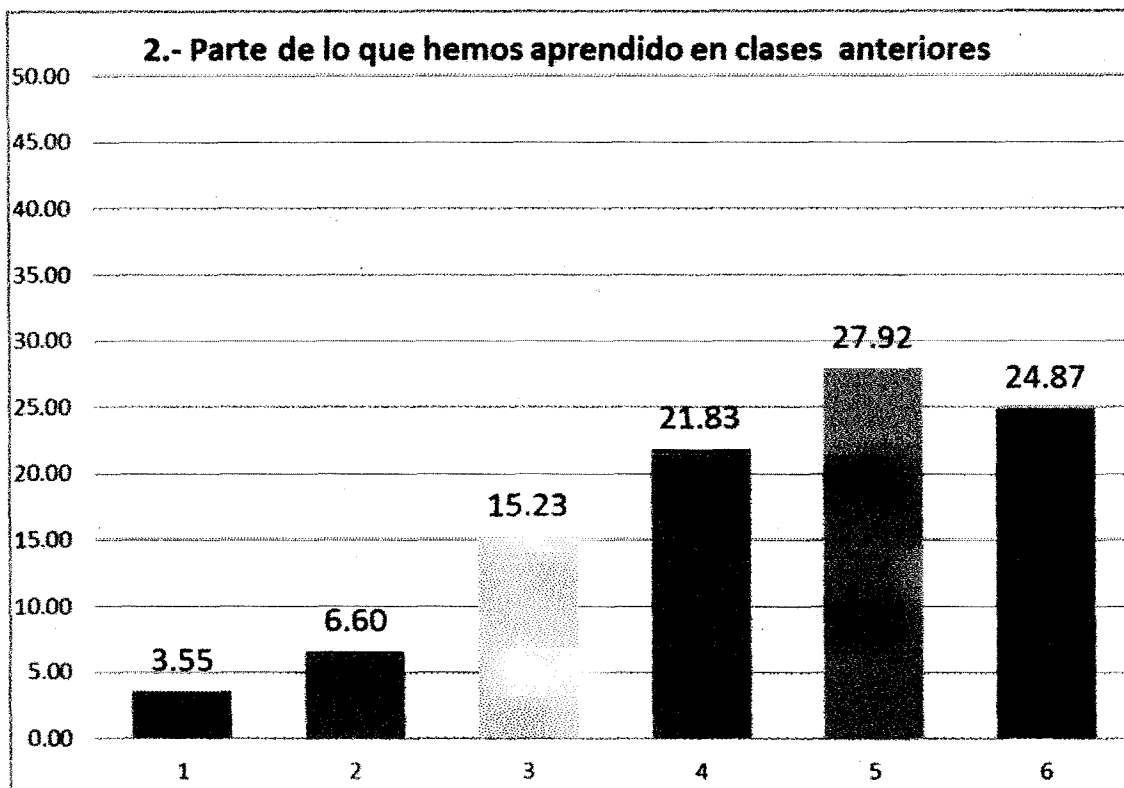
A continuación, presentamos estas escalas, mostrando la información que se obtuvo en cada una de las preguntas. Y, al final, de cada escala se exponen los comentarios surgidos en su conjunto.

Es preciso aclarar que los números que aparecen en la parte baja de las barras equivalen a: **1= nunca; 2= casi nunca; 3=pocas veces; 4=a veces; 5=casi siempre; 6=siempre**. De aquí partimos para realizar en análisis final de estos resultados.

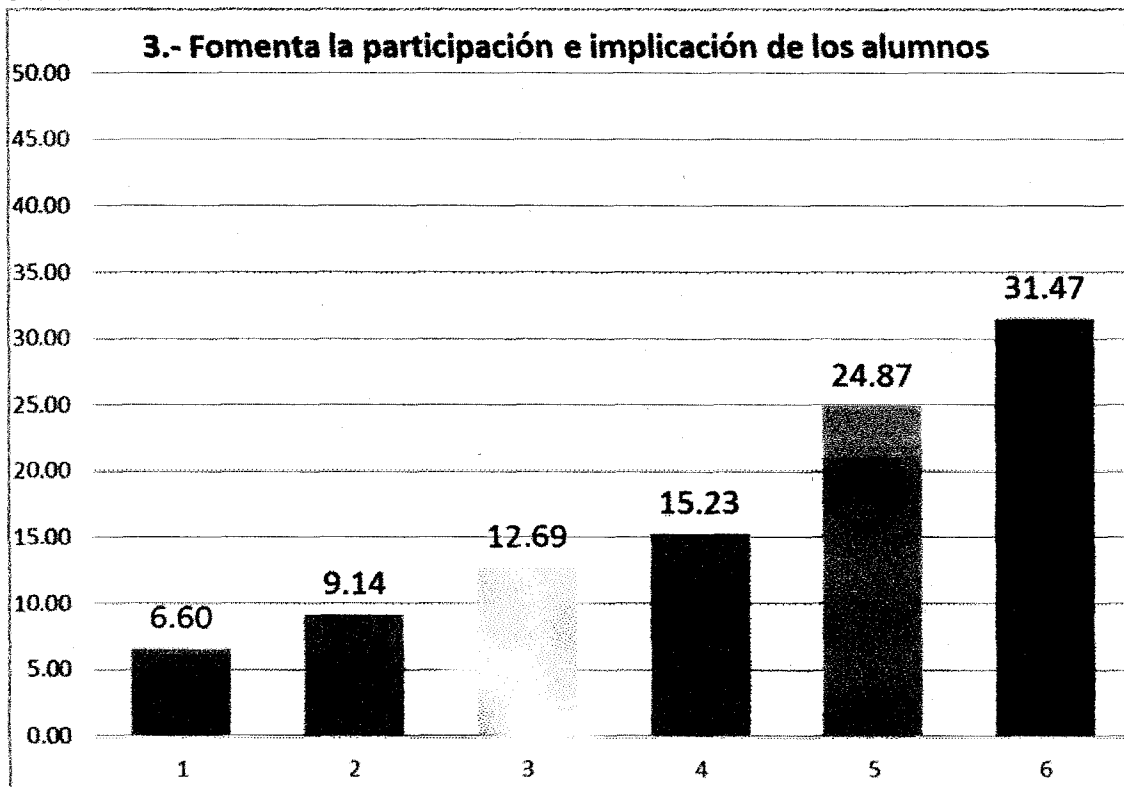
TABLA 1. Escala 1: Metodología de enseñanza

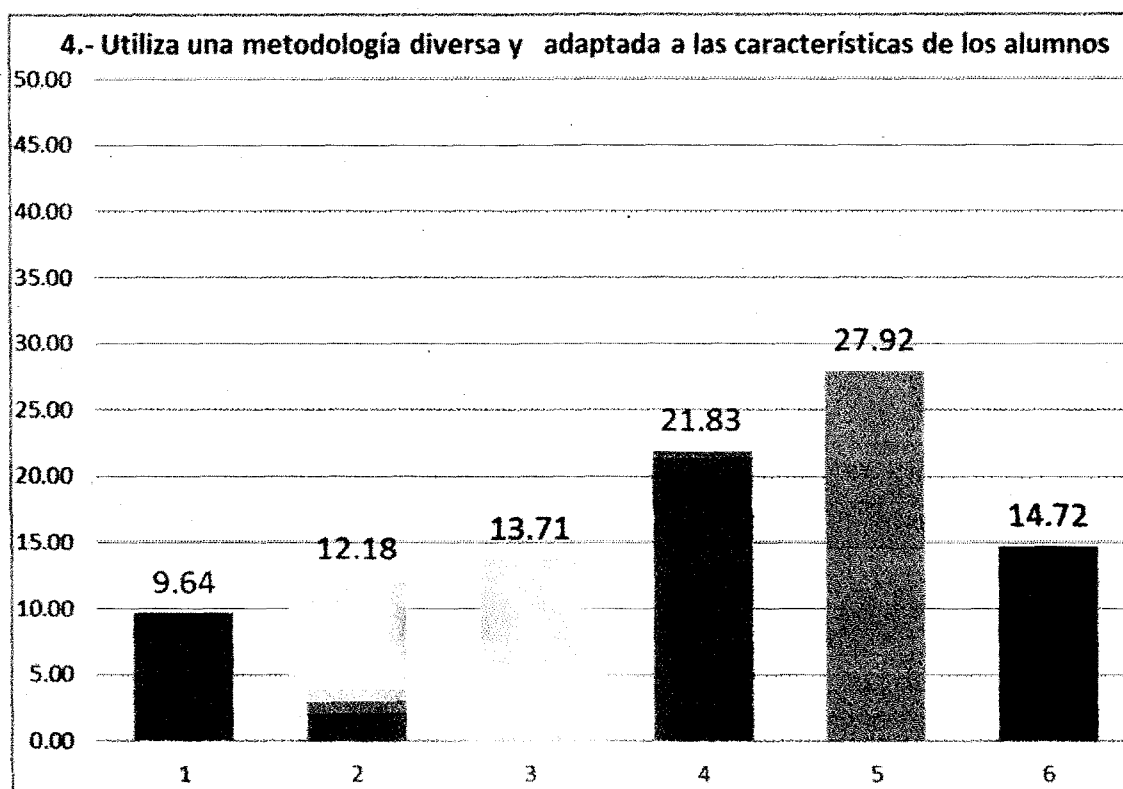


Se puede apreciar que el docente tiene una gran aceptación, con respecto a esta dimensión, ya que alcanza un *casi siempre*, seguido de un *siempre* y *casi siempre*.

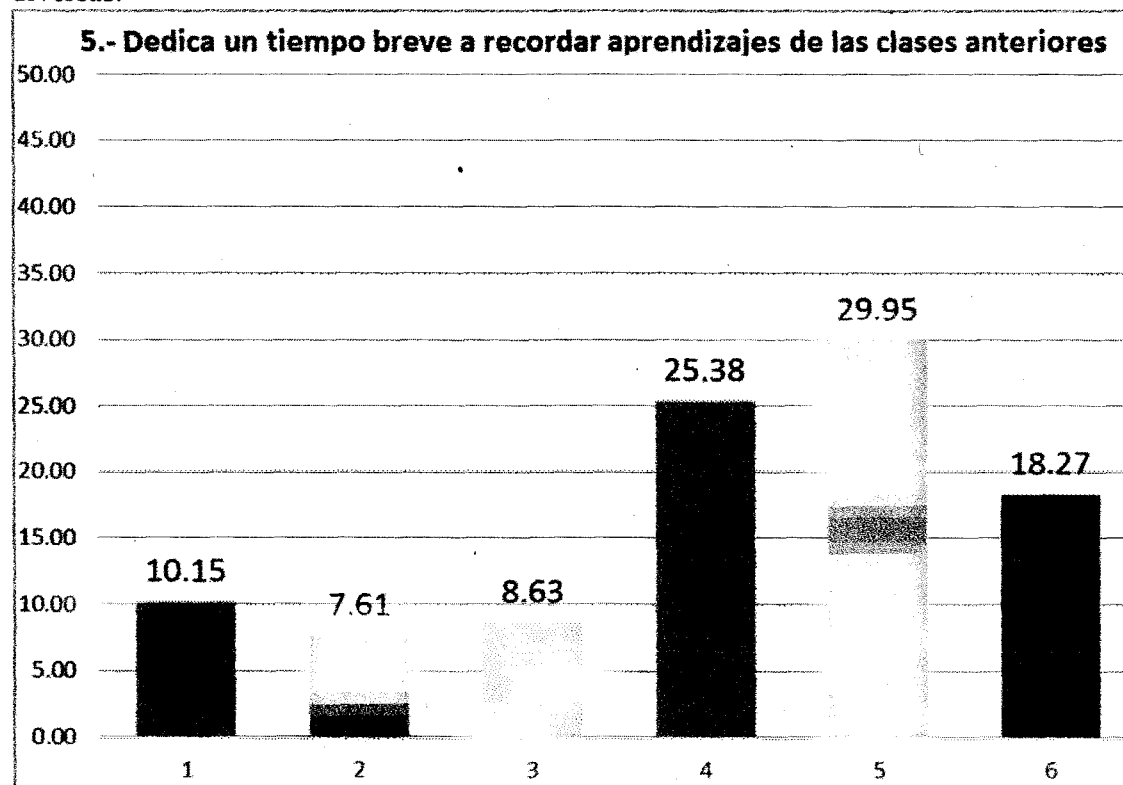


En esta dimensión tenemos *siempre* y *casi siempre* con una ponderación cercana, entre ellas.



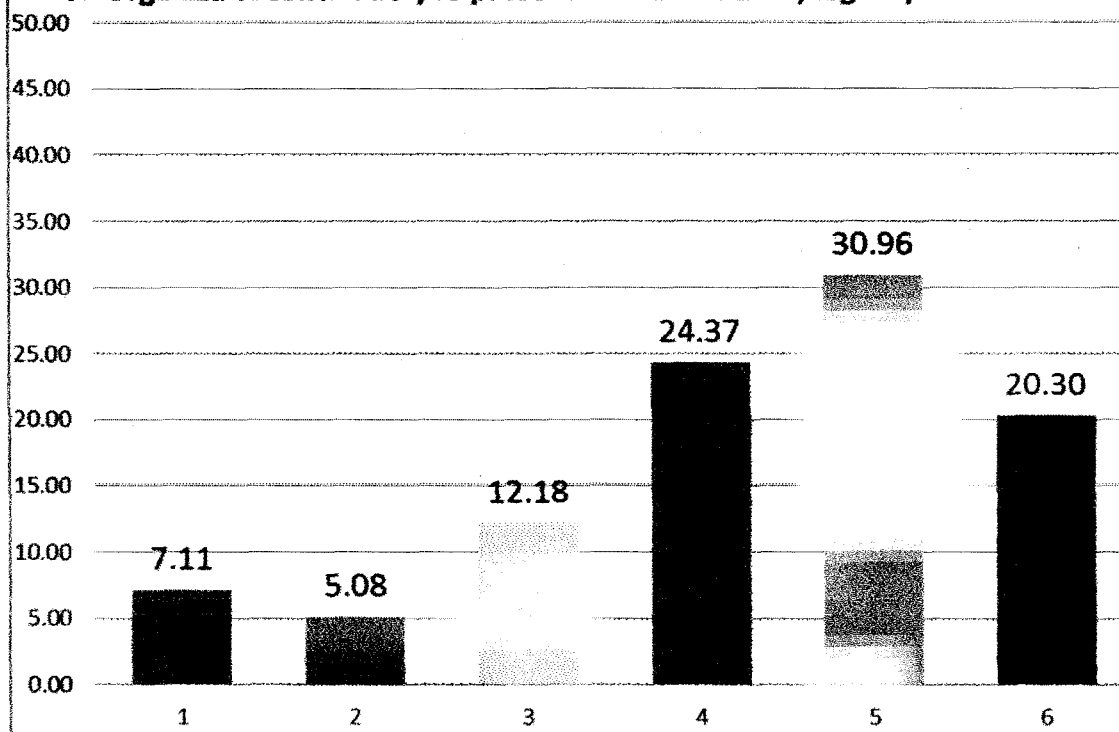


Se observa con la valoración más alta un *casi siempre* y *a veces* utiliza metodologías diversas.



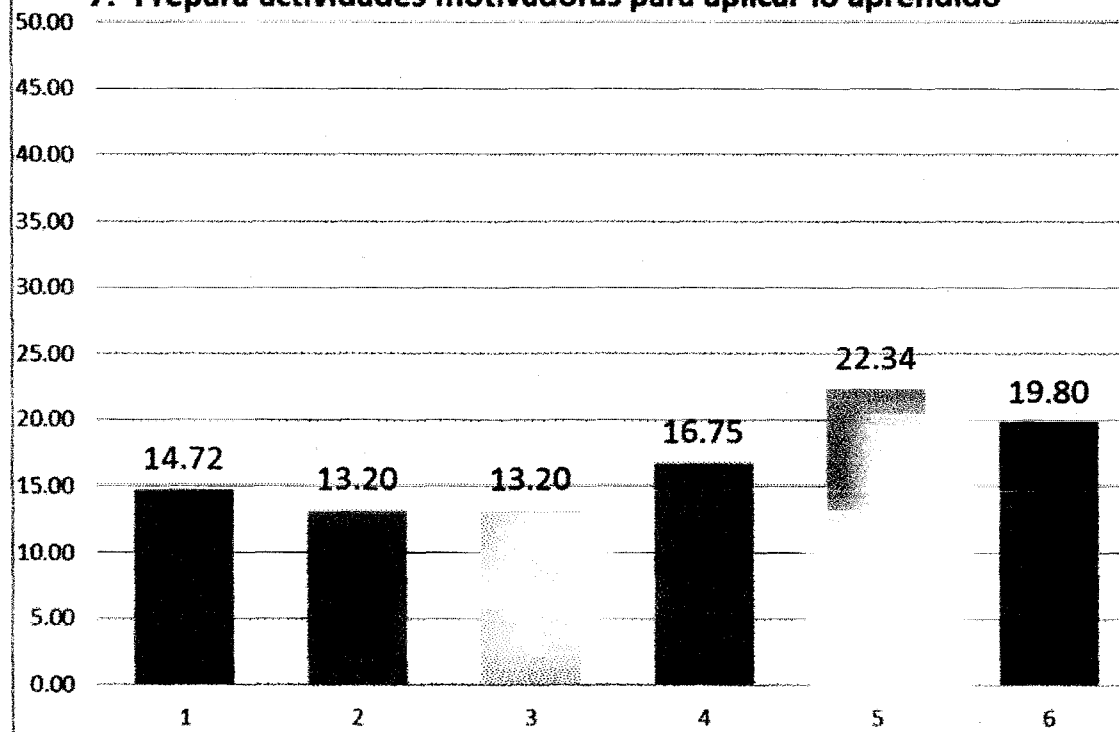
Nuevamente encontramos un *casi siempre*, seguido de *a veces* el profesor da repases sobre lo aprendido con anterioridad.

6.- Organiza el contenido y lo presenta en forma clara, lógica y consecutiva

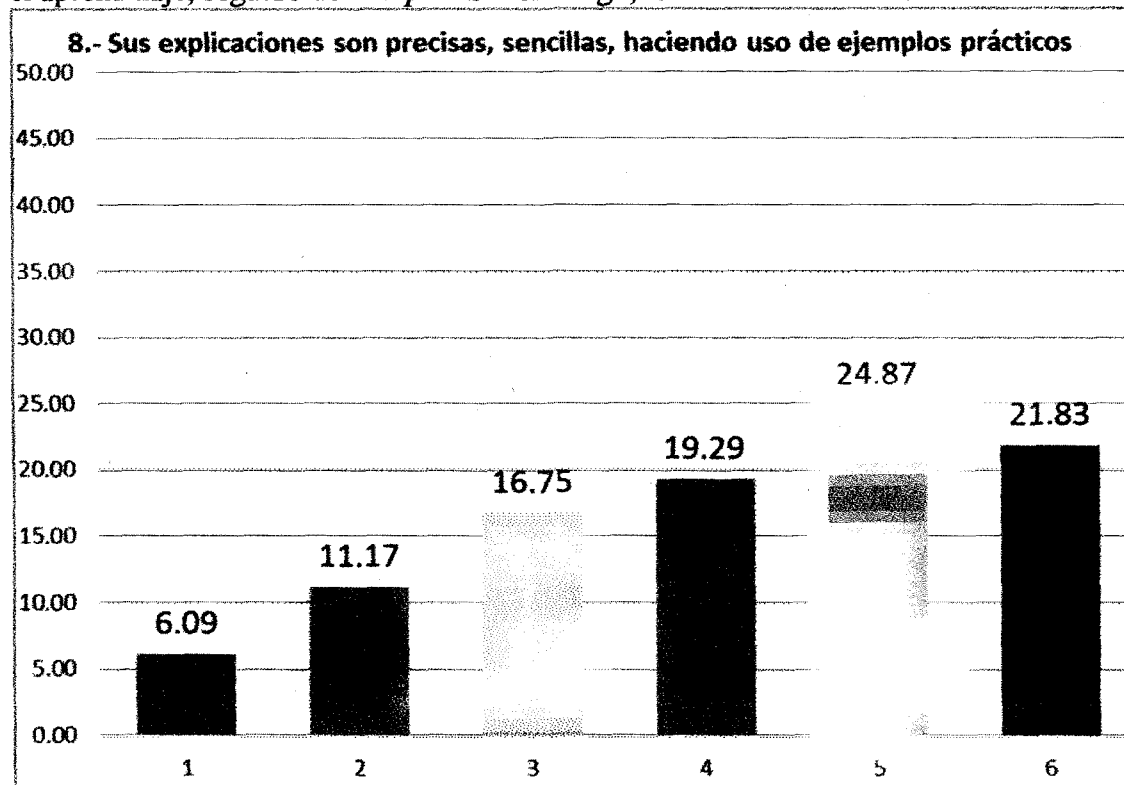


En esta dimensión, se aprecia un *casi siempre*, seguido de *a veces* y muy de cerca *siempre* el profesor presenta la organización de su material de curso de forma precisa, consecutiva.

7.- Prepara actividades motivadoras para aplicar lo aprendido



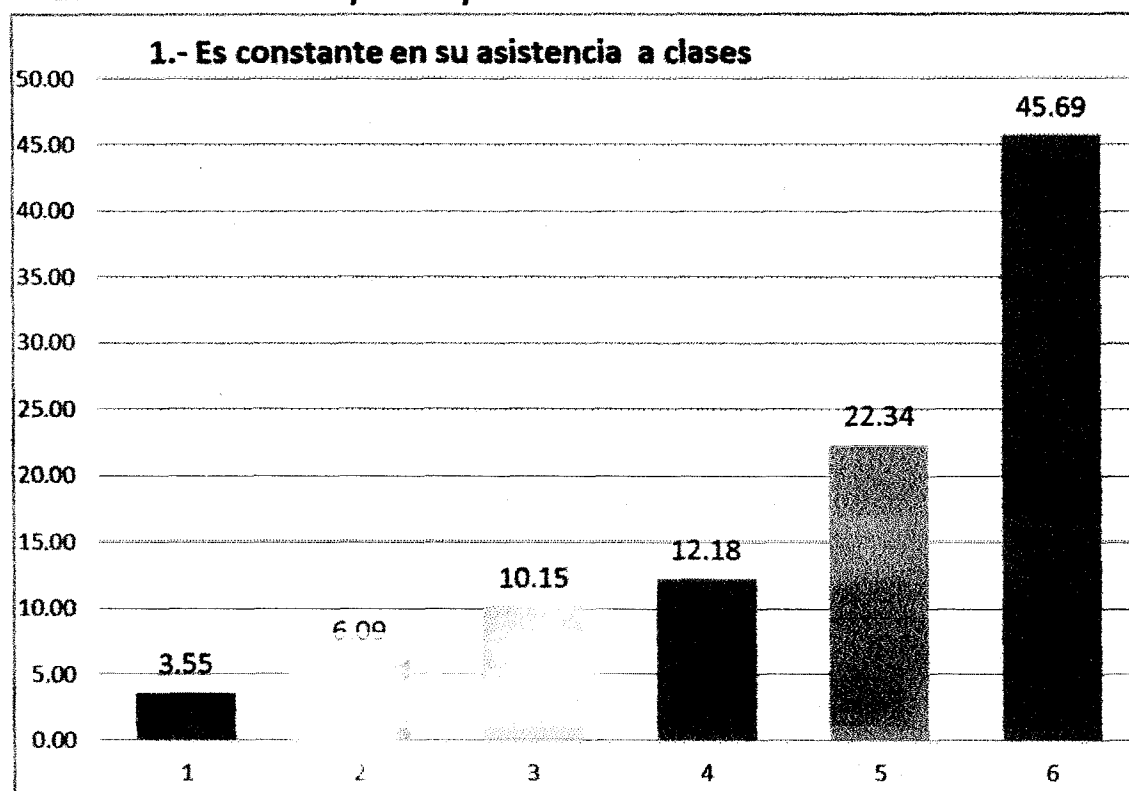
Se puede observar nuevamente que *casi siempre* el docente aplica actividades que motivan el aprendizaje, seguido de *siempre*. Sin embargo, tenemos un *nunca* con 14.72%.



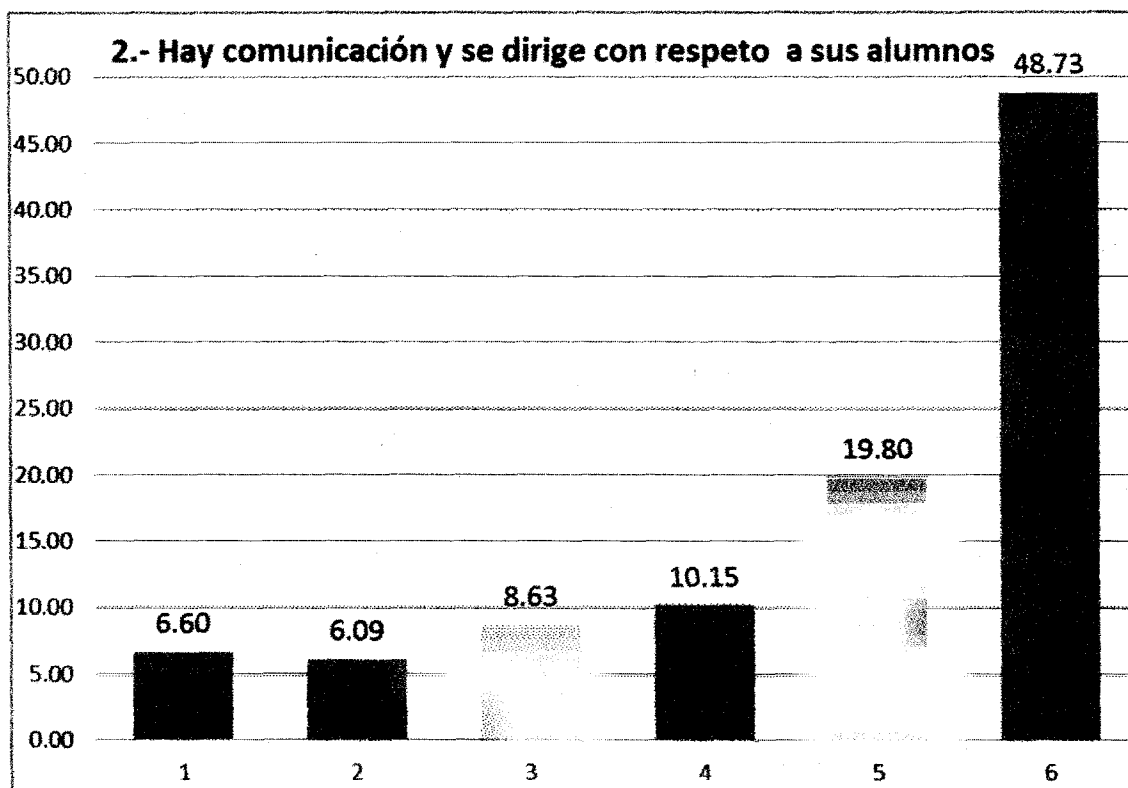
En esta dimensión, la valoración es significativa en cuanto a *casi siempre*, *siempre* y *a veces* ya que tienen una puntuación alta comparada con las demás.

De esta manera, consideramos que en la **escala 1**, los elementos aquí expuestos, no señalan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción que tienen los alumnos hacia el profesor. Sin embargo, queremos hacer énfasis en 2 dimensiones: las *estrategias para trabajar la asignatura* (23.85%) y los *ejercicios para aplicar lo aprendido* (22.33%). Éstas tuvieron el porcentaje más bajo y es preciso resaltarlos porque están vinculadas, existe una relación estrecha entre ambas. Lo cual significa que el docente carece de conocimientos pedagógicos para hacer uso de habilidades propias para aplicar el conocimiento. Aunque posiblemente posea experiencia o dominio en su disciplina ya que sabe organizar el contenido de su curso y, además de esto, fomenta la participación, en sus alumnos

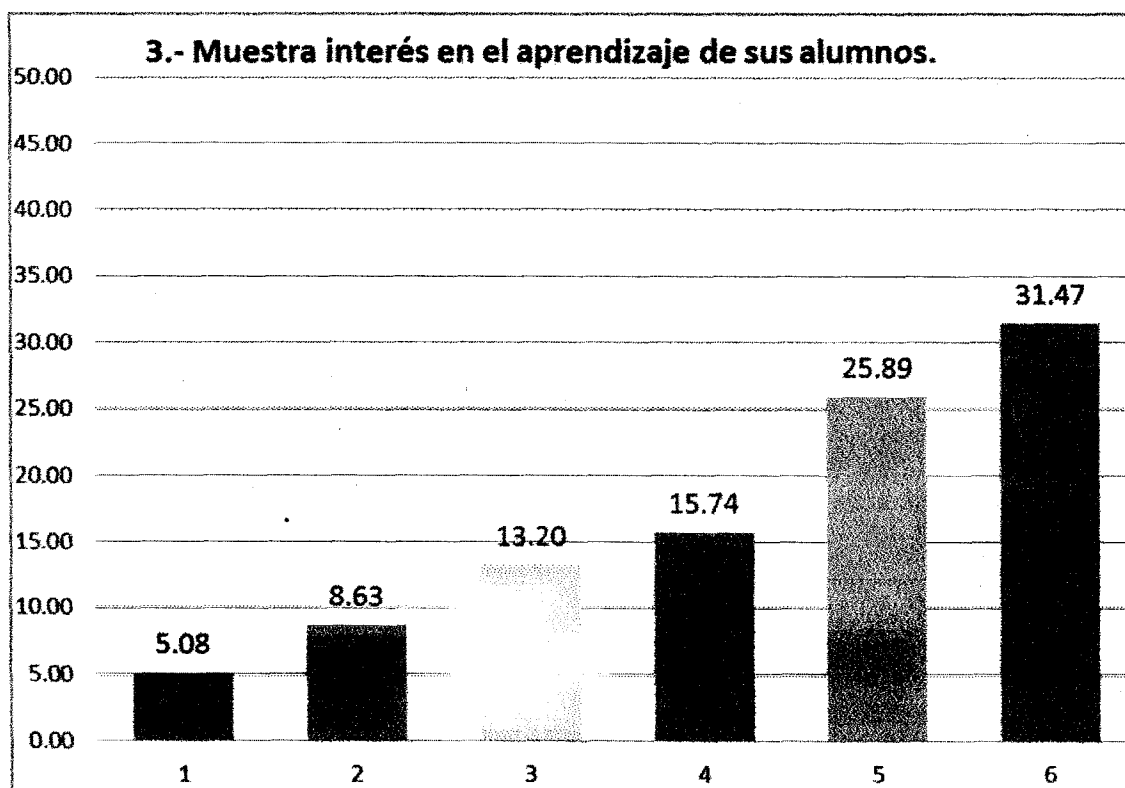
TABLA 2. Escala 2: Aspectos profesionales



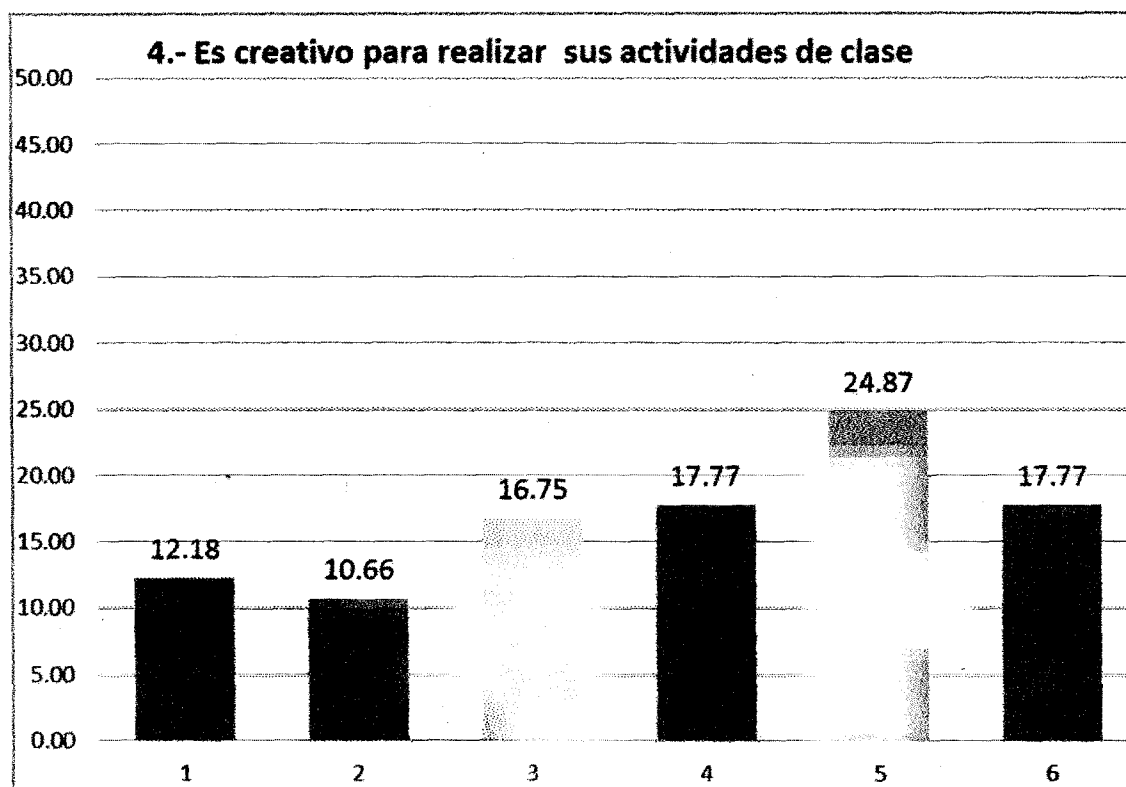
Aquí se puede estimar que esta competencia sobre la asistencia del profesor es significativamente alta, ya que adquiere la leyenda *siempre*.



En esta dimensión los alumnos perciben la comunicación y el respeto con una ponderación alta comparada con las demás.



Se puede observar que existe una considerable puntuación en el interés del docente sobre el aprendizaje, alcanza un *siempre* seguido de un *casi siempre*.



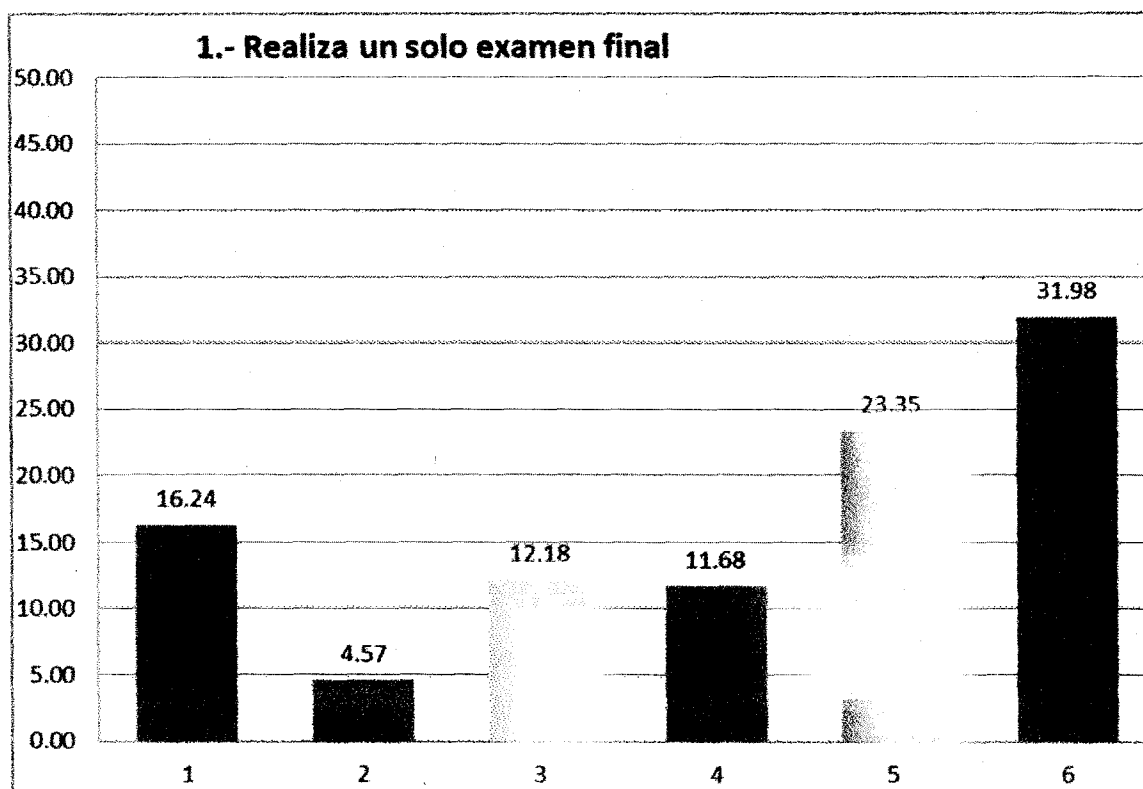
En esta dimensión, una parte de los alumnos afirmó que el profesor *casi siempre* es creativo, seguido de *siempre* y *a veces*. No obstante, existe otra que expresó *nunca* y *casi nunca*. Lo que consideramos que está dividida esta valoración.

En la **escala 2**, con referencia a *los aspectos profesionales*, tenemos en un 48.73% que hay comunicación con sus alumnos y existe el respeto; el 45.68% de los estudiantes dice que el docente *siempre asiste a sus clases*; asimismo que el profesor *siempre muestra interés por el aprendizaje de sus alumnos* con un 31.47%; mientras que un 24.87 % expresa que *casi siempre es creativo para preparar actividades de la asignatura*.

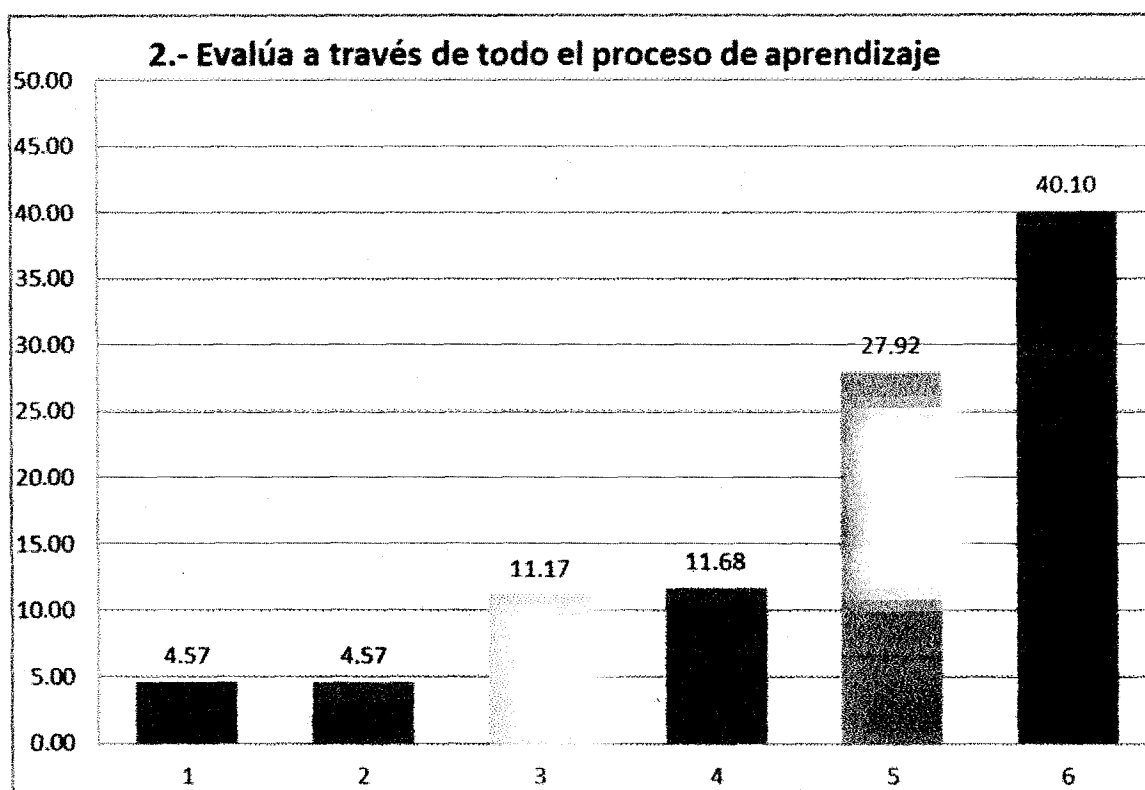
En esta escala sí existe una considerable diferencia estadística entre las dos primeras dimensiones: *hay comunicación con sus alumnos y se dirige con respeto a sus alumnos* (48.73%) y *es constante en su asistencia a clases* (45.68%) con respecto a las dos últimas. Para los alumnos, según su percepción, el profesor se inclina más por *la comunicación con sus alumnos y el asistir a clase* que por *el aprendizaje de los mismos* (31.47%;) y *la creatividad para preparar sus actividades* (24.87 %), las cuales obtuvieron el porcentaje más bajo. Con respecto

a esta última dimensión, consideramos que está relacionada con las dos anteriores: el uso de estrategias para la enseñanza de la asignatura y las actividades para aplicar lo aprendido (escala1). Así, creemos que la falta de herramientas pedagógicas para la enseñanza sigue siendo visible.

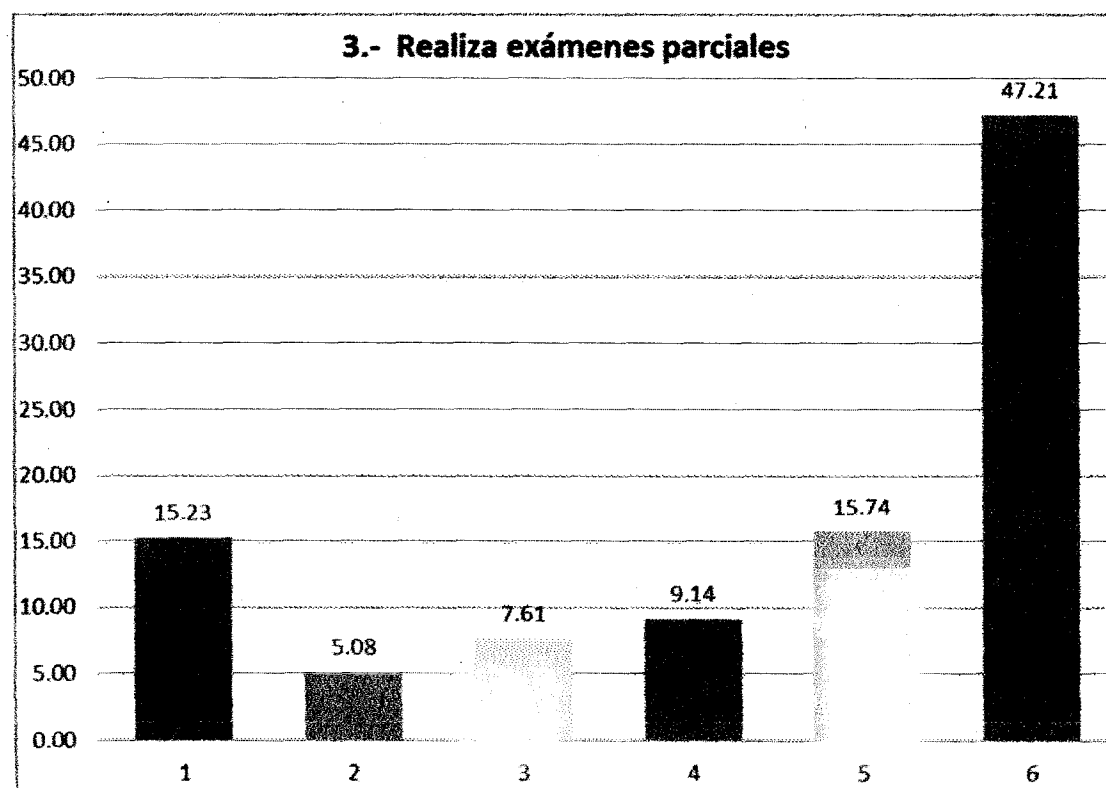
TABLA 3. Escala 3: Metodología de evaluación



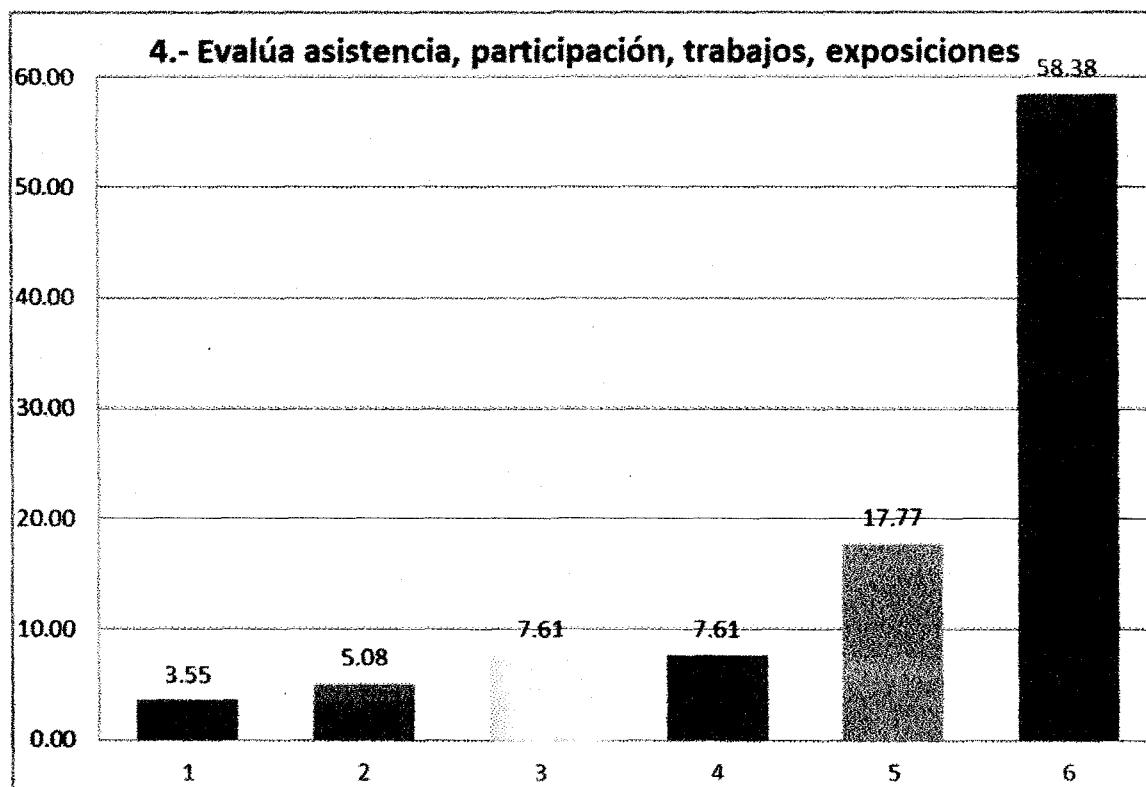
Se observa que la valoración que le dieron al profesor es muy alta en cuanto a *siempre* realiza un examen final, seguido de un casi siempre.



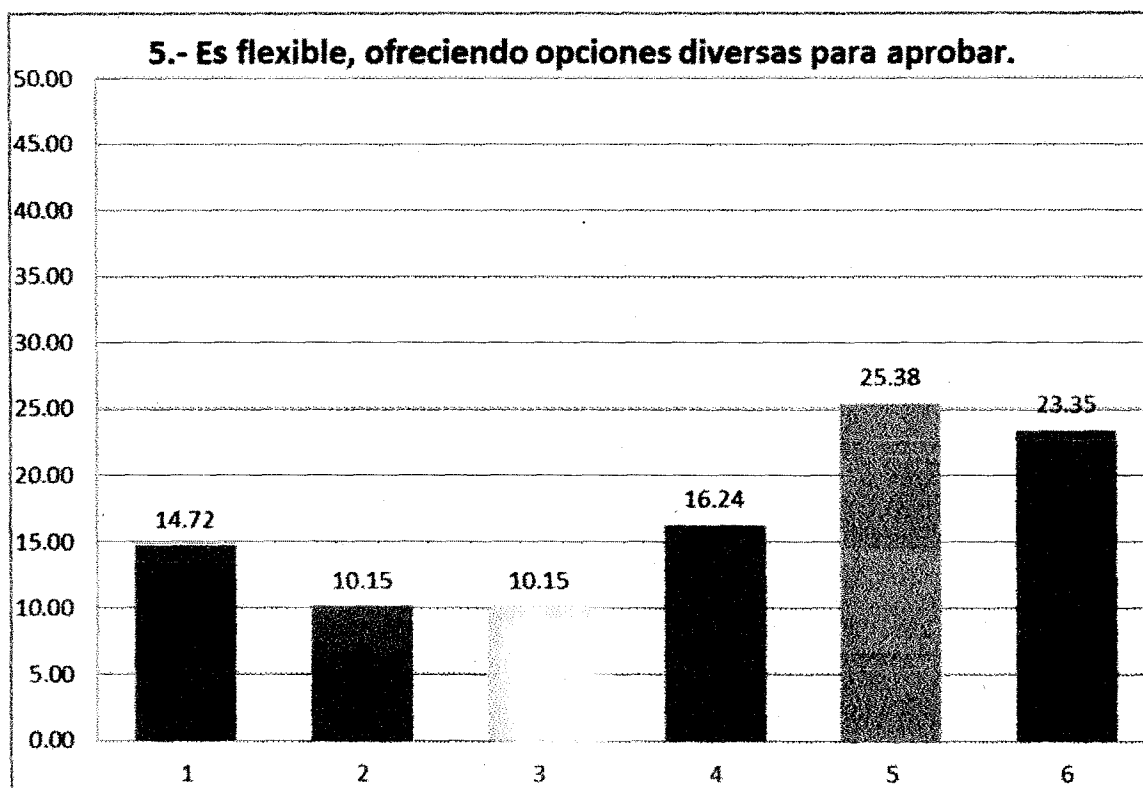
El alumno percibe con un *siempre*, dándole una valoración alta a esta dimensión, comparada con las siguientes leyendas que poseen un porcentaje bajo.



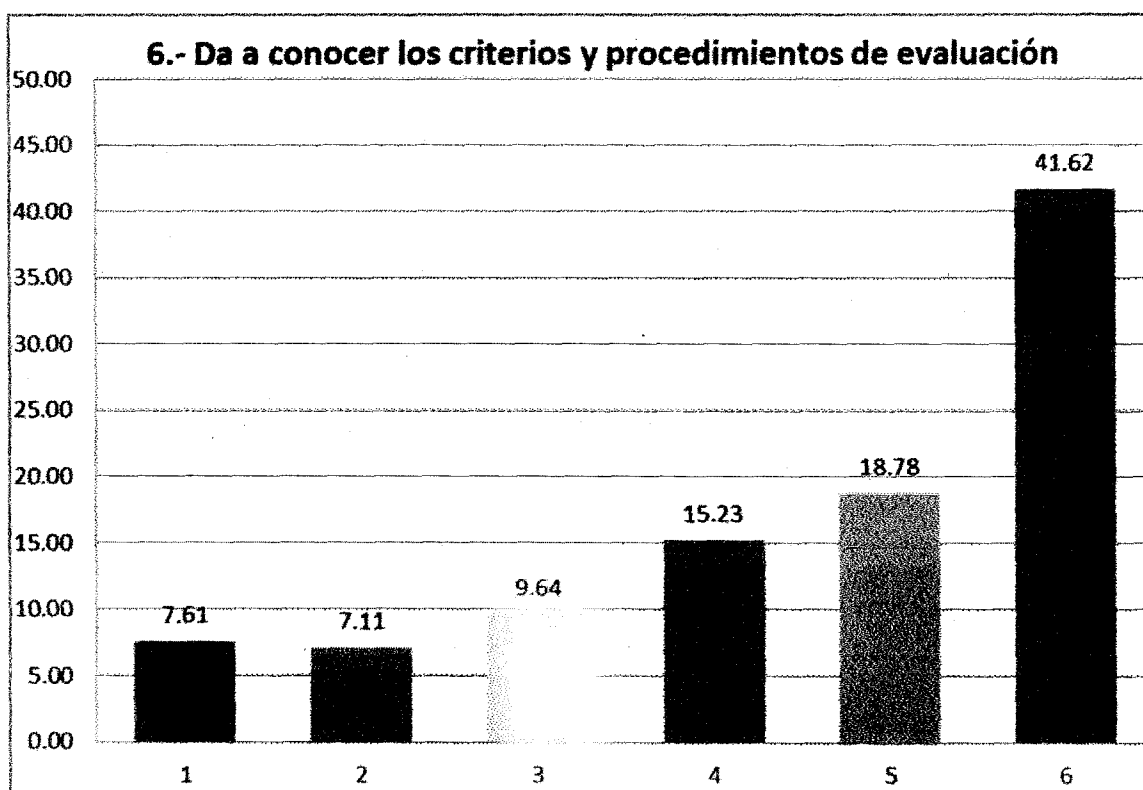
Observamos una ponderación muy alta en cuanto a *siempre* realiza exámenes parciales. Aunque existe una valoración similar entre un *casi siempre* y un *nunca*.



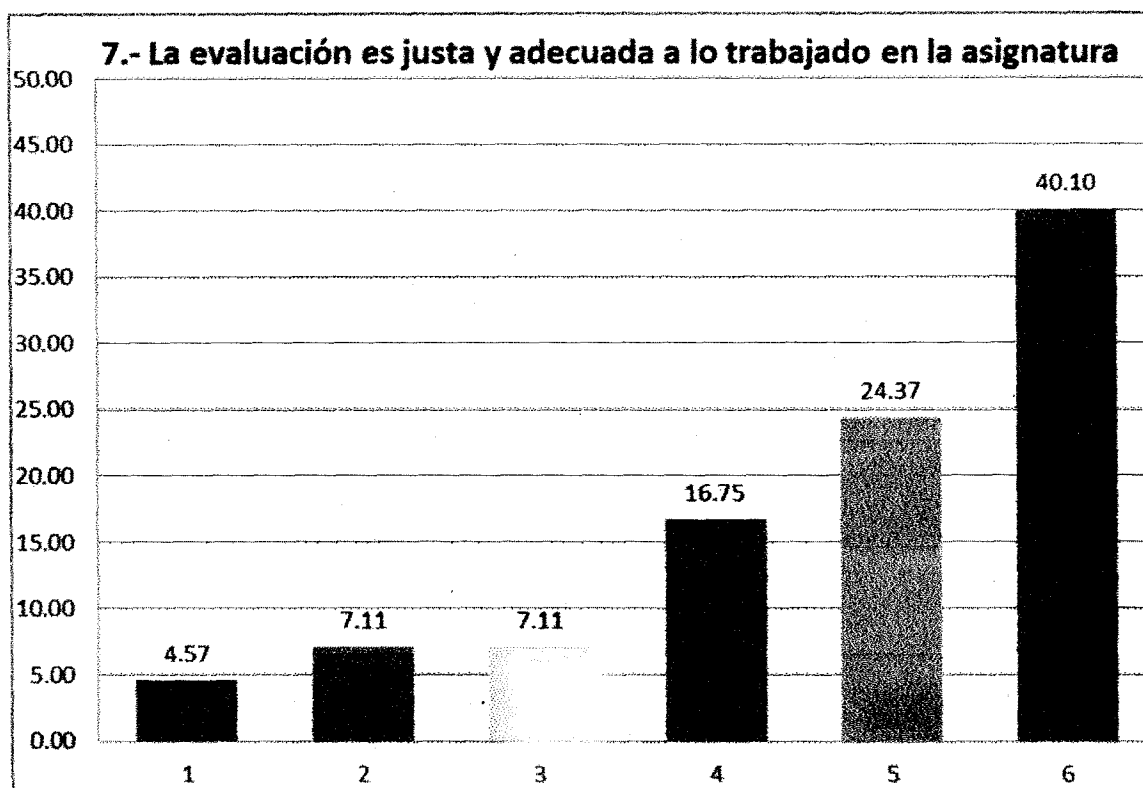
En esta dimensión, se puede apreciar una puntuación elevada del docente con un *siempre* evalúa varios aspectos que integran la calificación total.



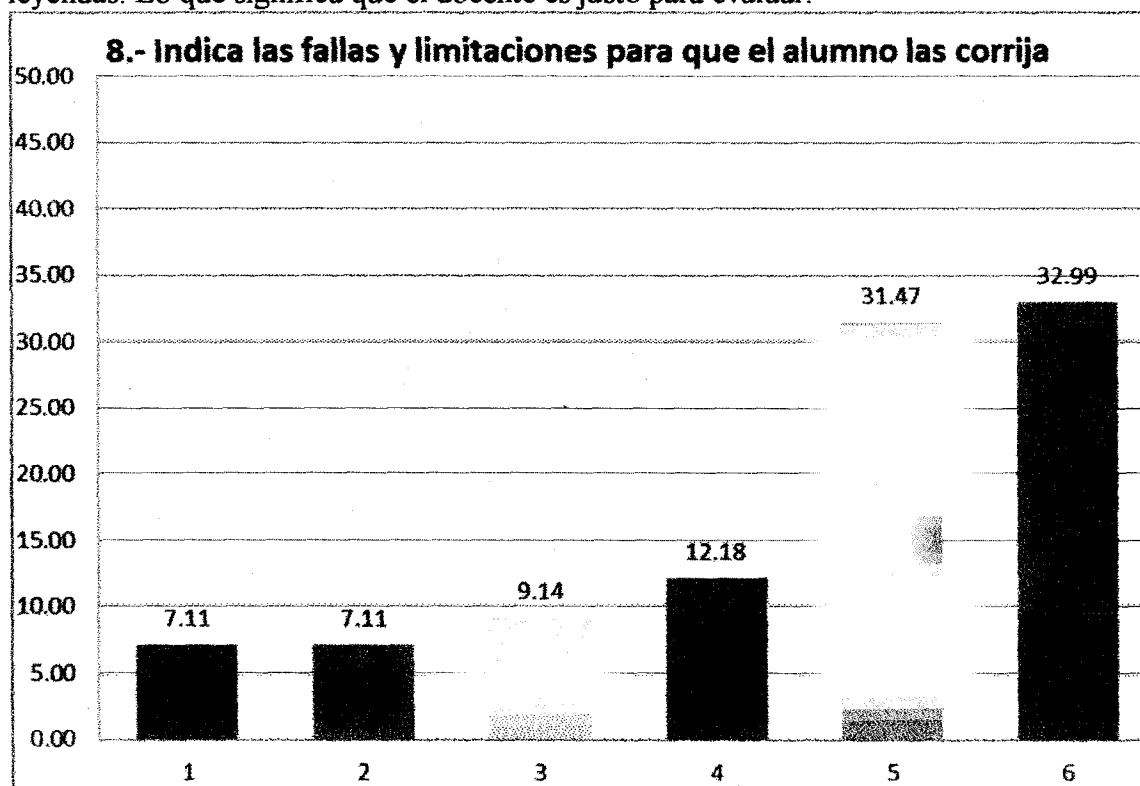
Se aprecia, en esta dimensión, un *casi siempre* el profesor es flexible para calificar, cerca está un *siempre*. Sin embargo, tenemos un *nunca*, *casi nunca* y *pocas veces* con una ponderación media.



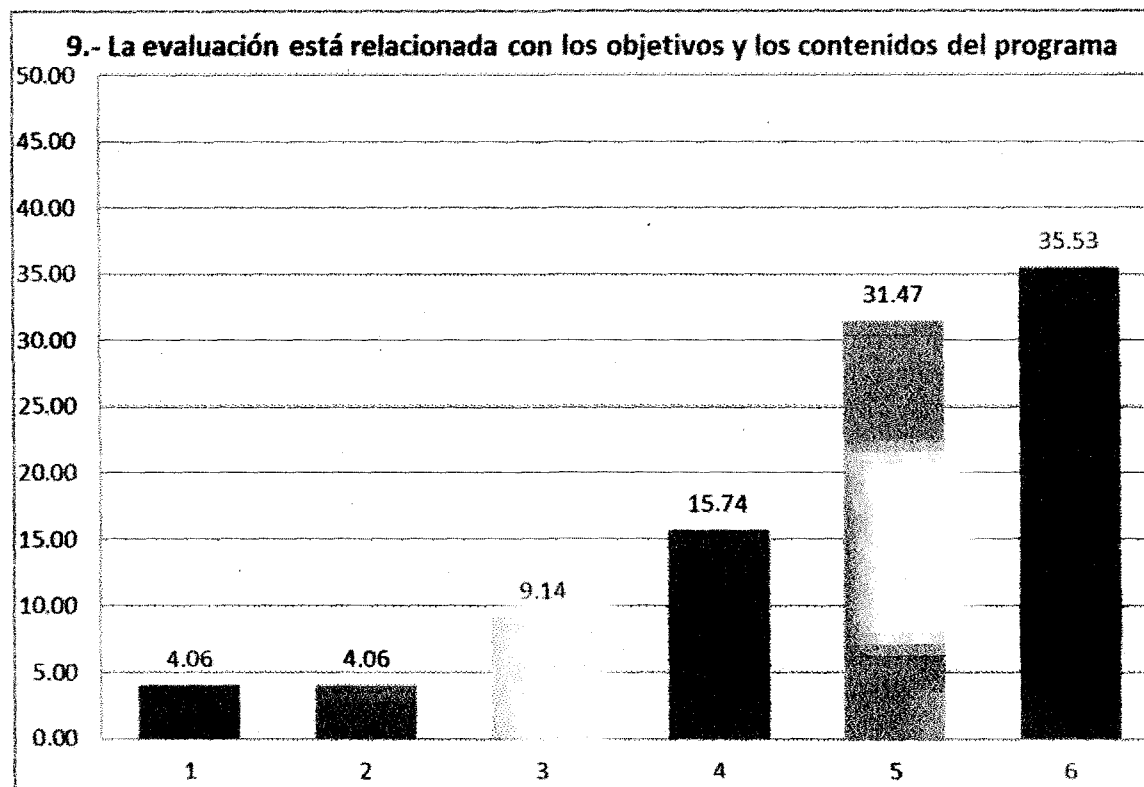
Aquí se observa una puntuación alta en cuanto el profesor *siempre* da a conocer los criterios de evaluación.



Podemos apreciar que existe una diferencia significativa entre el *siempre* con el resto de las leyendas. Lo que significa que el docente es justo para evaluar.



Se puede apreciar la ponderación alta con un *siempre* seguido muy de cerca de un *casi siempre* el profesor indica fallas y limitaciones.



El profesor tiene una valoración alta *con siempre* y *casi siempre* su evaluación la vincula con los objetivos y contenidos.

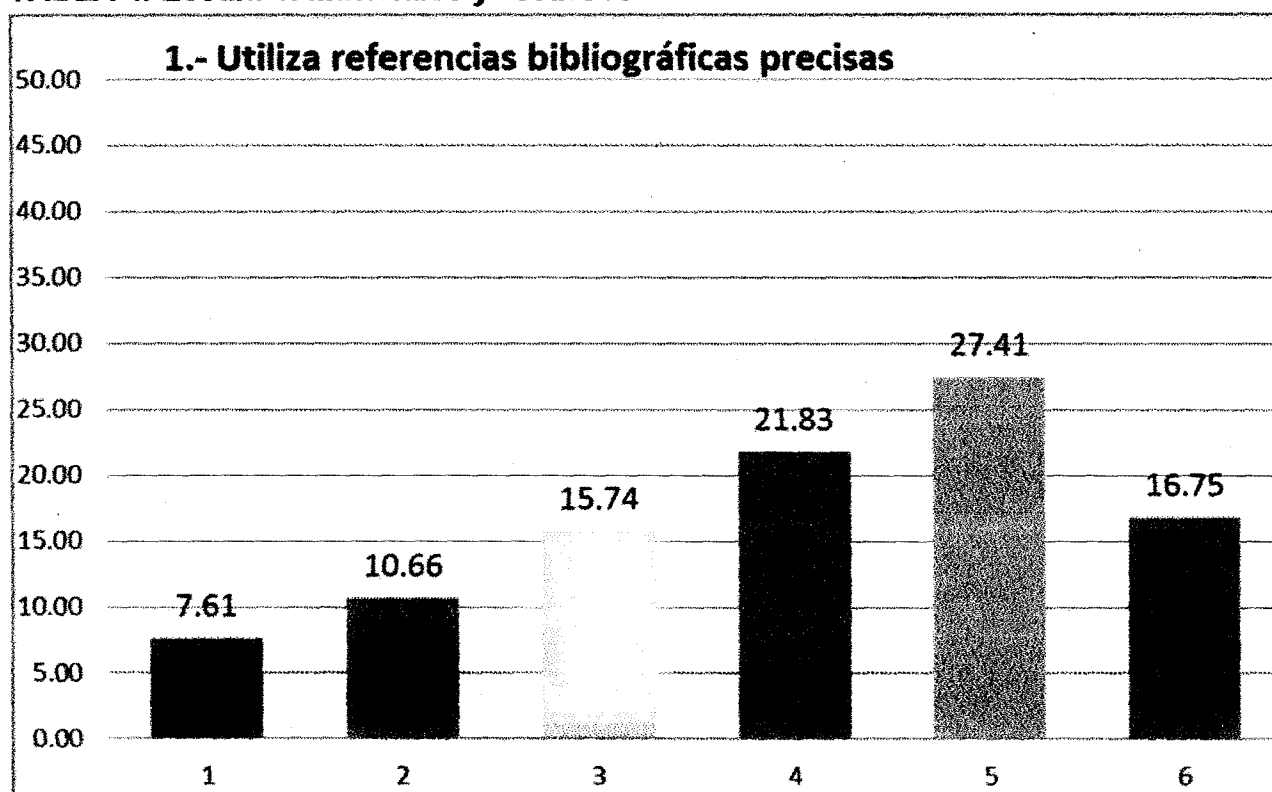
En la **escala 3**, la cual alude a la *metodología de evaluación*, tenemos, en primer lugar con un 58.37 % el profesor *siempre califica la asistencia, exposiciones, participación y trabajos*. En segundo lugar está con un 47.20 % el profesor *lleva a cabo exámenes parciales* durante su curso. En tercer lugar, expresan los alumnos que su profesor *siempre informa los criterios y parámetros de evaluación* en un 41.62%. Después tenemos en un 40.10 % dos aspectos: el profesor *siempre evalúa mediante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje*; y la *evaluación es justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura*. En quinto lugar tenemos el profesor *evalúa basándose en los contenidos y el objetivo del programa* con un 35.53%. Con respecto a que el profesor *indica al alumno en el proceso de aprendizaje qué y cómo corregir sus fallas* tenemos un 32.99%. Seguido con un 31.97% el profesor *sólo hace un examen final*. Y, por último, con un 25.38% que el profesor *ofrece diversas opciones para aprobar la materia*.

En esta escala existen diferencias estadísticamente significativas, sobre todo, entre la dimensión *el profesor siempre califica la asistencia, exposiciones, participación y trabajos* (58.37 %) y *el profesor lleva a cabo exámenes parciales durante su curso* (47.20 %). Asimismo, el profesor siempre *informa los criterios y parámetros de evaluación* (41.62%). Con respecto a esta última dimensión y las dos siguientes *el profesor siempre evalúa mediante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje*; y *la evaluación es justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura* (40.10 %), existe una pequeña diferencia estadísticamente significativa.

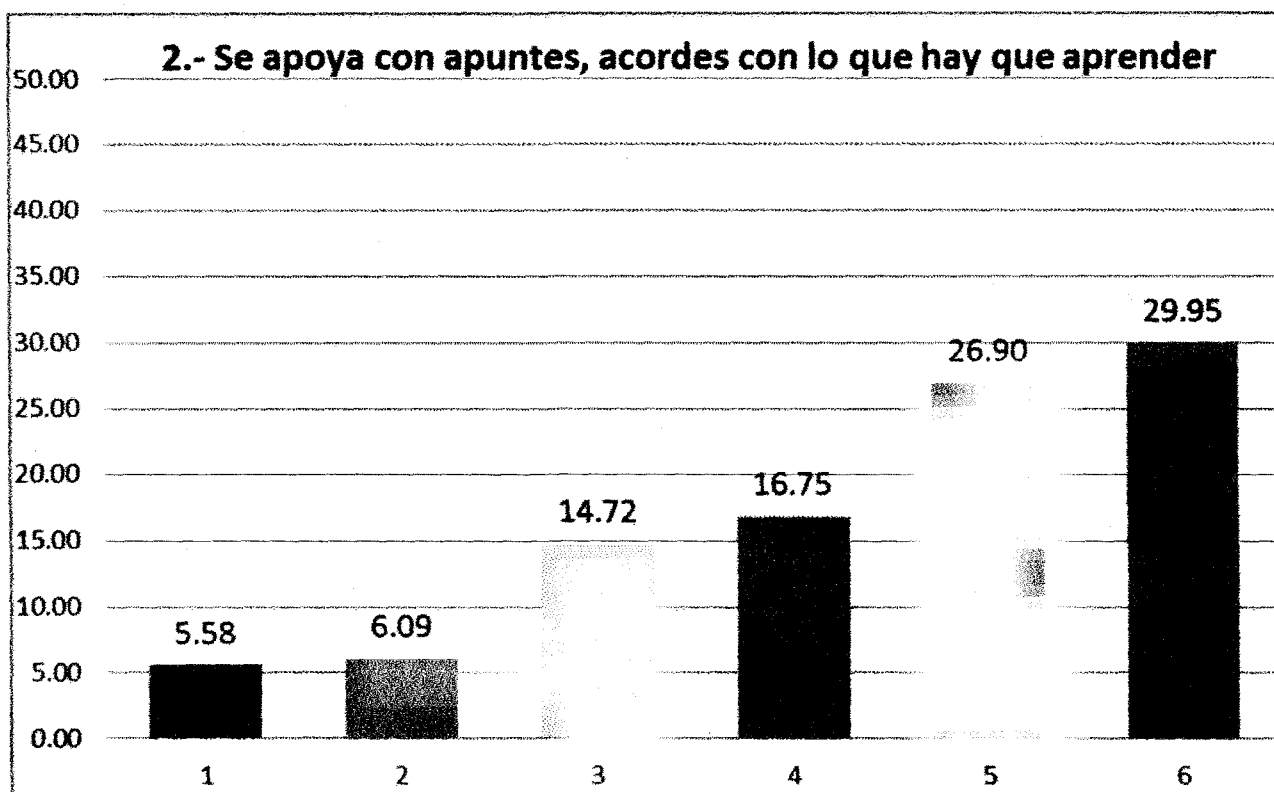
Del mismo modo, las siguientes tres dimensiones *el profesor evalúa basándose en los contenidos y el objetivo del programa* (35.53%); *el profesor indica al alumno en el proceso de aprendizaje qué y cómo corregir sus fallas* (32.99%) y *el profesor sólo hace un examen final* (31.97%), poseen una cierta diferencia estadística entre ellas.

No obstante, si comparamos la dimensión *el profesor siempre califica la asistencia, exposiciones, participación y trabajos* (58.37 %) con *el profesor ofrece diversas opciones para aprobar la materia* (25.38%), podemos notar que sí es significativa la diferencia, lo cual quiere decir que una mayoría de los profesores toma en cuenta la integración de diversos aspectos para evaluar al alumno. Aunque, podemos apreciar que a la hora de otorgar la calificación final, no muestra flexibilidad para aprobar.

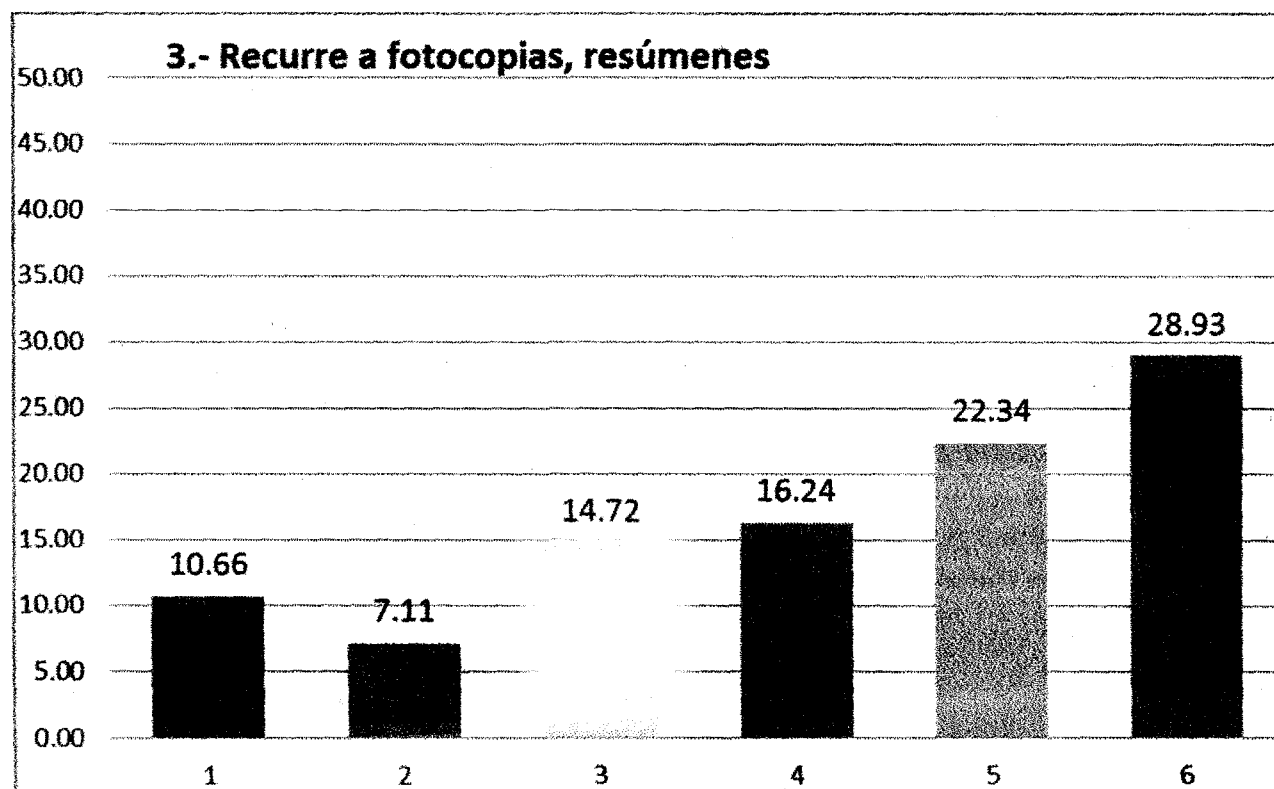
TABLA 4. Escala 4: Materiales y recursos



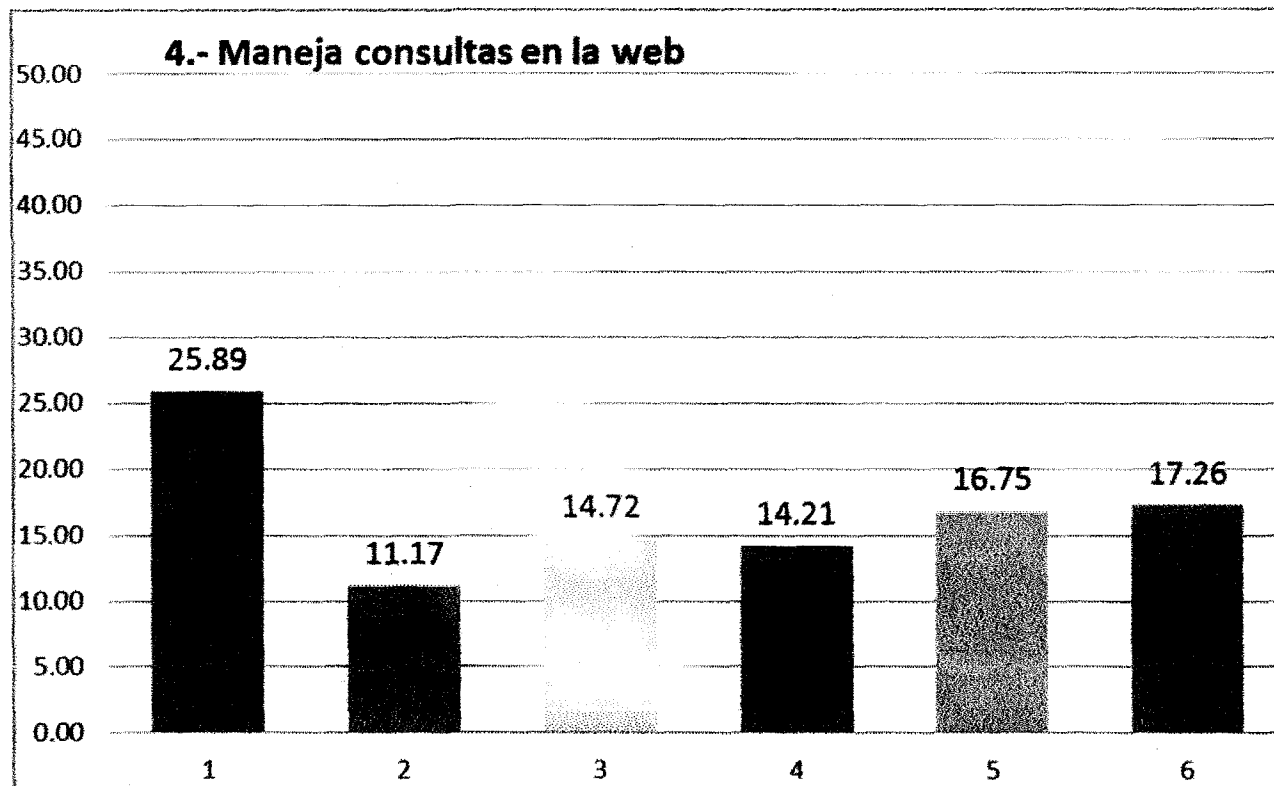
En esta dimensión, se estima una valoración compartida entre un *casi siempre*, *a veces* y *siempre*. Y entre las siguientes *pocas veces*, *casi nunca* y *nunca*.



Aquí se puede apreciar una valoración alta con *siempre* y un *casi siempre* percibe el alumno apoyo en apuntes para la enseñanza-aprendizaje.



Aquí la ponderación está mediada, aunque se aprecia una cierta ventaja en *siempre*, seguida de *casi siempre*, utiliza resúmenes o fotocopias.



En esta dimensión, si existe una ponderación significativa ya que *nunca* obtiene el porcentaje más alto. Y entre las demás se da un porcentaje compartido.

En la **escala 4**, referente a *materiales y recursos*, los alumnos expresan con un 29.94% que el *profesor recurre a apuntes para enseñar la materia*; con un 28.93% que el *docente hace uso de fotocopia y resúmenes*; mientras un 27.41% afirma que *el profesor se apoya en referencias bibliográficas precisas*; por último, con un 25.88% expresa que el *docente nunca maneja consultas en Internet*.

Al respecto, consideramos que estos cuatro elementos no poseen una diferencia significativa. Aunque podemos notar que el último aspecto el *docente nunca maneja consultas en Internet* (25.88%), es de considerar y tomarse en cuenta que el docente tiene cierta preferencia por apuntes, resúmenes o copias, en lugar de involucrar a los alumnos en la búsqueda de información a través de la WEB.

4.7 Resultados finales

A través de sus comentarios finales, los profesores manifestaron que en la Universidad se deben establecer proyectos de investigación docentes a fin de adecuar y perfeccionar la impartición de asignaturas humanístico-sociales, pues sólo así se avanzaría en la dimensión científica y tendrían mayor prestigio las Instituciones Tecnológicas. Otros piden la colaboración de la Institución para crear talleres donde se lleven a cabo actividades escritas y orales para los alumnos. Ello es con la finalidad de que entre profesores y alumnos se conozcan, originándose una relación más estrecha que conlleve al involucramiento del aprendizaje colaborativo.

Los fundamentos de los docentes parten de la relevancia que tiene esta asignatura para la formación profesional, laboral y cultural de los estudiantes; relacionado con lo anterior, argumentan que el cambio de prácticas y hábitos en la enseñanza es el punto de partida para el inicio de una educación de calidad que lleve a la formación integral del alumno. Consideramos paradójico lo que dicen ya que algunos manifestaron, en los cuestionarios, (90 %) que realizan una actualización y formación pedagógica continua y permanente. Además de aplicar estrategias que motivan al estudiante (100%) y contar con un programa factible para su curso (100%). Sin embargo, las estadísticas mostraron todo lo contrario.

Asimismo, proponen la enseñanza y divulgación de valores ya que éstos son parte esencial de esta educación que se pretende alcanzar. Es otro contrasentido lo que dicen, una considerable cantidad de profesores (según comentarios de los alumnos), no tiene bien claro lo que es el respeto y tampoco reconocen que la dignidad de la persona que estamos educando, está antes que todo.

Por último, algunos más piden la comunicación e interacción entre docentes y entre éstos y autoridades, pues la relación que se da es muy esporádica debido a la diversidad de horarios que tiene la mayoría de los docentes. Con respecto a esta última petición, existe otra contradicción ya que una mayoría (90%) aseguró que existe comunicación entre ellos. Argumentan que la finalidad es compartir conocimiento y experiencias con relación a la preparación de exámenes, asesorías y cursos de la asignatura.

Así pues, el cuestionario aplicado a los profesores mostró datos muy positivos con respecto a su actuación didáctico-pedagógica frente a grupo. No obstante, como pudimos ver según sus peticiones y comentarios existen contrasentidos entre lo que dicen y su respectiva actuación.

Por lo anterior, consideramos que todavía los docentes, conservan cierta inclinación por hábitos de enseñanza que fueron aprendidos, en su época de estudiantes. El conocimiento tecnológico, ahora herramienta imprescindible en las nuevas formas de activar y comprender la enseñanza-aprendizaje, nos lleva a una polémica para poder entender que aún no se logra desarrollar pedagógicamente en la práctica. Las estadísticas, mostradas por los alumnos, nos confirman que los

profesores hacen más uso de fuentes tradicionales que tecnológicas para construir el conocimiento disciplinar.

Con respecto a los comentarios que aportaron algunos alumnos son sustanciosos; por un lado, se quejan de las clases aburridas, tediosas, poco didácticas de ciertos profesores. Por otro, comentan que los docentes no saben explicar, siendo poco explícitos; dictan demasiado, no utilizando estrategias prácticas para aplicar lo aprendido; muestran poco interés en el curso. Asimismo, piden que lo difícil de la asignatura lo hagan fácil y con actividades novedosas que los lleve a aprender, aunado a que el profesor domine la materia.

Otros aspectos importantes que resaltan son la comprensión y la tolerancia. Estas características del profesor requeridas por el alumno, están basadas en la exigencia desmedida en cuanto no permitirles salir del salón; llegar a la hora exacta de la clase; pedirles una cantidad exagerada de libros; recriminarles su incumplimiento a dichas exigencias con comentarios que llegan a la ofensa, la ironía y la falta de respeto hacia los estudiantes. De igual manera, aluden a la prepotencia y poca comunicación con los estudiantes.

Otra parte comenta que es buen profesor, que sí sabe, sólo le falta aplicar buenas técnicas para aprender lo que enseña. Algunos más argumentan que los profesores deberían llevar un plan estratégico donde puedan guiarse, es decir, un manual con actividades amenas y divertidas para hacer menos tediosa la clase.

Con base en los resultados de nuestro estudio sobre la percepción del alumno sobre su profesor, se pone de manifiesto que los alumnos demandan competencias y capacidades docentes, centradas esencialmente, en las características de formación del docente, específicamente en la formación pedagógica.

Así, dentro de esta dimensión, los alumnos exigen las siguientes cualidades docentes: *motivador*, es decir, ameno, transmitir interés, entusiasta al enseñar; *didáctico*, esto es, saber explicar, ser preciso; *buen actitud*, en otras palabras, respetuoso, tolerante, comprensivo, flexible.

Por tal razón, podemos advertir que a los docentes no sólo les hace falta el dominio de su disciplina, sino también una formación pedagógica, basada en tres saberes: el conceptual, el procedimental y el actitudinal. Como apunta Tobón (2007), que el proceso de desempeño docente idóneo requiere de la integración de estos tres saberes, lo que constituye una actividad fundamental dentro del proceso de diseño curricular. En el *saber conocer*, argumenta el autor, es la comprensión del problema dentro del contexto; el *saber hacer* es la ejecución de procedimientos específicos para resolver el problema con planeación, regulación y evaluación; y el *saber ser* es la motivación, sentido de reto, interés en el trabajo bien hecho, cooperación con otros.

De esta forma, corroboramos, la existencia de un modelo centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje del alumno. Esta metodología utilizada por

- *Más específica cuando va a evaluar, con respecto a lo demás enseña bien.*
- *Me cae bien aunque sea estricto en sus clases, nos da experiencias para seguir adelante.*
- *Es respetuosa y justa calificando, pero a veces se ve mucho desinterés.*
- *Es muy prepotente no toma en cuenta el trabajo y esfuerzo de los alumnos que siempre asisten a su clase.*
- *Demasiado feminista y ofensiva.*
- *Es muy exigente con la puntualidad...tendría que darnos 10 min de tolerancia, poniéndose a pensar en nuestras necesidades.*
- *Se la pasa dictando todo el tiempo, no nos explica cómo debe de ser la clase.*
- *Ser más creativo para impartir sus clases, menos riguroso para calificar, más empático con los alumnos.*
- *Que mejore sus explicaciones.*
- *Cuando hace un comentario hacia nosotros, nos hace sentir mal...Escúchenos por favor.*
- *Tiene un bagaje cultural amplio, pero le falta ser un poco más didáctica en clase.*
- *Le falta motivación al enseñar sus clases y aplicar formas atractivas de enseñanza.*
- *Debe capacitarse más.*
- *Es buena enseñando, pide muchas fuentes de información y nos es poco difícil conseguirlas.*
- *Viene siempre de malas y nunca atiende las necesidades del alumno, dicta mucho...*
- *Le falta práctica en su clase.*
- *La profesora explica bien sólo que no es tan clara en su clase.*

He aquí la imagen del profesor universitario que se perfila ante algunos comentarios de los alumnos donde la formación pedagógica y disciplinar adquieren una relevancia fundamental. Lo anterior debe llevarnos a la reflexión sobre la apreciación de nuestra tarea docente y nuestra imagen como profesor.

Si bien es cierto en palabras de Zabalza (2003), enseñar es una arte y depende, en mucho, de las cualidades particulares de cada docente. No existen normas sobre cómo enseñar bien, no es un saber científico que pueda ser controlado. Por ello, a enseñar se aprende enseñando.

Consideramos que las prácticas educativas que se dan en la Universidad son de corte tradicionalista, el cual se evidenció a través del estilo de enseñanza de la mayoría de los profesores. Bajo estas circunstancias, el profesor se caracteriza

por ser el poseedor del saber, mientras el estudiante es el receptor de la información para después memorizar y reproducir lo enseñado. Tales conductas son promovidas por el docente quien a través de la clase expositiva da cuenta del contenido transmitido de forma precisa, corta y exacta, sin confrontación. Con ello evita la comunicación la cual es imprescindible en todo proceso pedagógico.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS: PROPUESTA DE UN PROGRAMA- GUÍA PARA LOS PROFESORES

5.1 Propósito

Por muchos años, nuestro recorrido y vivencia por diferentes ámbitos universitarios, han dado cuenta del interés y la necesidad de crear un material didáctico que responda a los requerimientos de profesores y estudiantes para la asignatura de Expresión Oral y Escrita. Así pues, esta experiencia nos lleva a reconocer las carencias existentes, a nivel universitario, para la formación de estudiantes en esta disciplina.

Por tal razón, se pretende alentar al docente en la formación y disposición de estos materiales didácticos para dar certeza de que se está desarrollando no sólo una formación centrada en el aprendizaje del alumno; sino también que este aprendizaje sea integral y significativo para los estudiantes.

Igualmente, se pretende concientizar al docente que la aplicación del *modelo educativo, basado en competencias* conlleva al alumno al desarrollo de competencias comunicativas para potenciar actitudes, valores, conocimientos y habilidades que le permitan una mejor interacción social y mejores expectativas para su desarrollo personal y profesional.

De este modo, presentamos el siguiente material didáctico-pedagógico que incluye, en primer plano, *el contenido temático* a desarrollar por el profesor; considerando los objetivos que se pretenden alcanzar en el curso. En segundo lugar, se presentan *las estrategias didáctico-pedagógicas* donde el alumno puede aplicar el conocimiento adquirido durante las unidades de aprendizaje. En un tercer momento, se integra lo referente a *los saberes* que se desarrollan (conceptual, procedimental y actitudes y valores) como producto de las estrategias aplicadas. Por último, tenemos *las técnicas* para evaluar dichas estrategias donde se indica qué, cómo y cuándo hay que evaluar. Al final, incluimos los *aspectos específicos* que se deben tomar en cuenta para su evaluación final, así como el material a utilizar. Y como sustento teórico, tenemos algunas citas de estudiosos en el campo de la pedagogía.

5.2 Contenido temático: *la expresión escrita*

UNIDAD 1

Unidad de aprendizaje:		Expresión escrita
Competencia a desarrollar:		▲ Aprender y reconocer los conceptos clave para una buena escritura. ▲ Las estrategias de escritura son un respaldo esencial para el aprendizaje significativo del alumno y sirven como soporte para las demás asignaturas.
Objetivo general:	Objetivos específicos:	Fundamentación teórica
Conocer, definir e identificar los conceptos clave para el aprendizaje de la ortografía, redacción y puntuación.	▲ El alumno logrará conocer, identificar y aplicar los tipos de acentos; uso de mayúsculas; monosílabos diacríticos y los porqués, en sus exposiciones. ▲ El alumno logrará aprender y aplicar todos los signos de puntuación. ▲ El alumno alcanzará la habilidad para identificar y aplicar los aspectos básicos de la redacción; incluyendo los diversos conectores, en cualquier escrito narrativo.	<i>Todo método didáctico tiene que estar articulado coherentemente con los objetivos educativos y con las actividades que se realizan para el logro de los mismos. El criterio fundamental para juzgar un método pedagógico, viene dado por la medida en que este método es eficaz para producir aprendizajes significativos que, a su vez, sean coherentes con los objetivos y finalidades propuestas (Ander-Egg, 2000, p. 14).</i>
Saberes esenciales que se desarrollan		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudes y valores
Aprendizaje de los elementos básicos de la escritura (ortografía, puntuación y redacción).	Aplicar e identificar los elementos de la escritura, en diversos textos narrativos.	■ El alumno accede a nuevos conocimientos. ■ Se da una actitud crítica frente a nuevos aprendizajes. ■ El alumno respeta la diversidad de opiniones. ■ Genera actitudes positivas hacia el texto bien escrito.

		■ Valora y utiliza el error como fuente de Información. ■ A través de las actividades en equipo, se desarrolla una actitud cooperativa y solidaria entre los miembros del grupo. ■ Se genera seguridad y confianza en el aprendizaje del alumno. ■ La relación entre el profesor y entre compañeros se hace más estrecha porque todos se involucran en las actividades.
Contenido temático	Estrategias didáctico-pedagógicas	Técnicas para evaluar las estrategias
1. La Expresión Escrita 1.1 Elementos importantes de todo escrito 1.1.1 La ortografía y los elementos que la constituyen 1.1.2 Los monosílabos diacríticos 1.1.3 Uso de los porqués 1.2 La redacción y sus componentes 1.2.1 Los conectores 1.3 La puntuación, sus elementos y su aplicación en diversos escritos	1. Elaboración de escritos narrativos o descriptivos ■ El alumno puede describir o narrar: a. la casa (material) imaginada o creada por él mismo; b. el sueño más extraño que haya experimentado; c. la persona que más admira; d. aspectos sobresalientes de su infancia; e. algún lugar visitado, alguna tradición, mito, leyenda, celebración, etcétera.	Para evaluar las actividades didácticas, se debe tener en cuenta: qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar. 1. En cuanto al primer término (qué evaluar), han de tomarse los contenidos temáticos elegidos para su aprendizaje. 2. En el cómo evaluar: ■ Se revisarán los escritos, señalando errores, mediante claves tipográficas, para ser corregidos por el alumno. ■ El número de errores,

	■ Se debe tener en cuenta: a. Es importante incluir los elementos del contenido temático: tipos de acentos, mayúsculas, signos de puntuación, monosílabos, etc. De esta manera, los alumnos aprenden a aplicarlos y se van familiarizando con ellos. b. El escrito se debe señalar con colores, distinguiendo estos elementos para que su aprendizaje, sobre ellos, sea más efectivo y firme. c. Una técnica efectiva es la exposición de los escritos, a través de cartulinas. Esto conlleva al involucramiento de todo el grupo. Y, al mismo tiempo, se genera un aprendizaje colectivo, al señalarse los errores. ■ Debido a la complejidad del uso de los <i>porqués</i>, se puede realizar lo siguiente: a. se puede iniciar con oraciones breves, animando al alumno a participar, es decir, puede pasar al pizarrón, escribir en su libreta los ejemplos convenientes para tal situación.	(el cual debe ser señalado en común acuerdo con el alumno), se tomará como base para su evaluación. Esta técnica motiva el esfuerzo del alumno para hacer bien el trabajo. Asimismo, lo hace consciente de su aprendizaje. ■ El escrito debe poseer las características exigidas por el profesor: a. los colores para diferenciar acentos, signos de puntuación, mayúsculas; b. letra legible; c. uso correcto de sangría; d. la extensión del contenido; e. la redacción, puntuación, ortografía y f. la entrega del trabajo a tiempo. ■ Se calificarán las actividades escritas, tomando en cuenta el análisis y la comprensión de la teoría. Esto se puede llevar a cabo, haciendo preguntas al alumno, tales como: a. ¿Qué tipo de oraciones elaboraste? b. ¿Cómo reconoces el acento diacrítico?
--	--	--

	b. una vez comprendida la teoría a través de muchos ejercicios, el profesor puede dictar un texto breve donde el alumno lleve a cabo su identificación y aplicación. ■ Con respecto a la enseñanza de la teoría, en general, se debe considerar: a. Es conveniente escribir en el pizarrón, con mucha frecuencia, oraciones breves, ya que el alumno ejercita y desarrolla estrategias propias de aprendizaje. Al mismo tiempo, se mantiene al alumno activo, la clase se hace interactiva, dinámica, amena y colaborativa. b. Es importante hacer participar al alumno en la corrección de los escritos, de esta manera, se fortalece el aprendizaje. 2. Buscar textos donde el alumno pueda llevar a cabo una exposición, identificando la diversidad de estilos de escritura, a través de los signos. a. Cuentos breves y amenos con un lenguaje sencillo y que sean elegidos por él mismo. b. Escritos periodísticos con temas que interesen	c. ¿Por qué escribiste con mayúscula tal palabra? d. ¿Cuál es la diferencia entre usar coma y punto y coma? e. ¿Cuándo utilizamos comillas dobles y comillas simples?, etcétera ■ En cuanto a la redacción, se calificarán: a. la coherencia, precisión, sencillez del escrito; b. uso correcto de los conectores; c. que no exista reiteración ni redundancia; d. aplicación correcta de sinónimos. ■ Estos ejercicios pueden realizarse también en forma individual, ello dependerá del tiempo disponible, la cantidad de alumnos, el estilo y creatividad del profesor. 3. Con respecto al cuándo evaluar se deben considerar: a. El profesor haya finalizado la unidad de aprendizaje. b. Se hayan realizado una diversidad de ejercicios
--	--	---

	al alumno. c. Revistas con contenidos relacionados a su carrera. ■ Con respecto a la redacción: a. se pueden realizar ejercicios donde el profesor o el alumno aporte oraciones aisladas para después relacionarlas. Esta conexión de oraciones se puede realizar, haciendo uso de <i>conectores</i>. Es importante verificar que entre la relación de oraciones exista lógica y coherencia. De esta manera, el alumno aprende a identificar y aplicar estos nexos. Además de ejercitarse en la redacción. b. Otro ejercicio a realizar, en la redacción, es presentar los refranes más conocidos para que el estudiante los transcriba, haciendo uso de la paráfrasis.	para la comprensión de la teoría. c. Que el alumno domine los conceptos teóricos. Para ello el profesor debe constatar los logros de aprendizaje.
--	---	---

Tipo de Evaluación:

Inicial

Proporciona a los docentes información sobre los alumnos al comienzo del año escolar... es oportuno que los docentes realicen un 'sondeo evaluativo' para saber qué nivel de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc., tienen los alumnos con quienes se va a iniciar una tarea docente (Ander-Egg, 2000, p. 160).

Aspectos a evaluar

- asistencia
- tareas
- participación
- actividades elegidas para este fin:
 - lecturas,
 - investigaciones
- exposiciones
- actividades escritas,

	etcétera.
Material a utilizar:	
Libros, revistas, textos periodísticos, libreta, pizarrón, plumones, cuentos, corrector, lapicero, lápiz, cañón, cartulinas, etc.	

5.3 Contenido temático: *la expresión oral*

UNIDAD 2

Unidad de aprendizaje:		Expresión oral
Competencia a desarrollar:		▲ Conocer y aplicar las técnicas de la expresión oral. ▲ Las estrategias de lectura que se desarrollan en esta unidad de aprendizaje, sirven de apoyo y soporte para otras asignaturas.
Objetivo general:	Objetivos específicos:	Fundamentación teórica
Desarrollar la habilidad para hablar, comprender, analizar y emitir juicios críticos.	▲ Demostrar su habilidad para hablar en público, aplicando las técnicas propias de la expresión oral. ▲ Aprender a discernir, en una lectura, las ideas principales de las secundarias. ▲ Argumentar, comprender y analizar textos literarios. ▲ Analizar situaciones, eligiendo alternativas para la solución de problemas.	<i>El trabajo en grupo permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a co-pensar y cooperar; desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad [...] se pierde el individualismo, no la individualidad; se estimula la creatividad de cada integrante, lo que se refleja en la riqueza del producto final (Pasel, 1988, cit. en Ander-Egg, 2000, p. 16).</i>
Saberes esenciales que se desarrollan		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudes y valores
Aprendizaje y dominio de los elementos de la expresión oral. Aprende a diferenciar entre un anglicismo, un neologismo y un barbarismo	Aplicará los elementos de la expresión oral, en diversas situaciones contextuales.	■ El estudiante accede a nuevos conocimientos. ■ Genera una actitud crítica y analítica frente a nuevos aprendizajes.

		■ Se adhiere a las diversas formas de comunicación. ■ Respeta la diversidad de opiniones. ■ Se fomenta, en el estudiante, el hábito de la lectura. ■ Se crea una actitud investigativa. ■ Desarrolla valores como la tolerancia, el respeto, la disciplina, la libertad y la responsabilidad. ■ Aprende a trabajar en equipo, desarrollando actitudes colaborativas y solidarias. ■ Se logra un aprendizaje compartido, debido a la diversidad de conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes que convergen dentro del equipo de trabajo. ■ Desarrolla habilidades del pensamiento y a tener un juicio crítico.
Contenido temático	Estrategias didáctico-pedagógicas	Técnicas para evaluar las estrategias
2. Los elementos de la expresión oral 2.1 dicción, volumen, entonación, expresión corporal, emotividad. 2.2 barbarismos, anglicismos, neologismos	1.El debate b. Organizar equipos de trabajo, estableciendo día, hora y fecha a realizar	Para evaluar las actividades didácticas, se debe tener en cuenta, 1.Qué evaluar: ■ Comprensión y dominio

	b. Escoger temas polémicos que los lleve a la reflexión, el análisis, la argumentación, a tener un juicio crítico. Algunos temas pueden ser: pena de muerte, eutanasia, legalización de drogas, delincuencia juvenil, desintegración familiar, homosexualidad, etcétera. c. Es fundamental orientar al alumno en cómo realizar el debate: 1. función del moderador, 2. estructura del trabajo, 3. búsqueda de la información, 4. puntos relevantes a discutir. 2. El noticiario b. Orientación sobre los contenidos del noticiario: noticias, espectáculos, deportes, estado del tiempo, finanzas, analista político, etcétera. b. Hacer énfasis en la representación simulada del noticiario. c. Destacar que la expresión corporal, el volumen, la dicción y entonación son relevantes en este trabajo. d. Previo al noticiario, se	de los elementos de la expresión oral. 2. Cómo evaluar ■ A través de las diversas actividades puestas para este fin. Y se deben considerar para su evaluación: b. El desenvolvimiento del alumno, haciéndole notar sus errores: expresión corporal, uso de muletillas, palabras mal empleadas (barbarismos, anglicismos, etcétera). b. Destacar los aspectos buenos: la creatividad, innovación y lo novedoso del trabajo. c. Se valora la integración del equipo de trabajo, así como sus aportaciones. d. Se realiza una coevaluación para destacar los aspectos buenos y malos; al involucrar al grupo en este tipo de evaluación, conlleva a la mejora del trabajo de los siguientes equipos. e. La puntualidad y disciplina en la organización de los trabajos, así como la responsabilidad. Ello lleva
--	--	---

	pide al alumno que observe cómo se lleva a cabo éste, y así poder tener una idea para realizarlo. b. Lectura de obras literarias b. Seleccionar cuentos breves y amenos. b. Destacar la corriente literaria a la que pertenecen los escritores, en cuestión. c. Se pedirá a los alumnos que investiguen esta corriente literaria para ser analizada, destacando sus rasgos representativos. d. Es importante orientar al alumno sobre los aspectos relevantes de esta escuela literaria: origen, representantes, características, obras trascendentales, influencia de otras corrientes, etcétera. e. Pueden realizar una escenificación, caracterizando a los escritores. b. La entrevista b. Hacer una entrevista imaginaria con personajes	al alumno a esforzarse y comprometerse a hacer una buena labor. f. En las lecturas debe comentarlas, realizando el análisis, la argumentación y la crítica. 3. Cuándo evaluar b. Una vez terminada la unidad de aprendizaje. b. Cuando el alumno esté familiarizado con estas actividades. Por ello es conveniente involucrarlos poco a poco en ellas. Por ejemplo, puede iniciar el profesor con la presentación del alumno, haciéndole notar, al término de ésta, sus deficiencias o cualidades. ■ En este tipo de actividades, el profesor debe tener una actitud flexible a la hora de evaluar, ya que los logros son lentos, teniendo en cuenta que hay alumnos demasiado tímidos e introvertidos.
--	--	---

	destacados: escritores, artistas, deportistas, cineastas. b. Orientar al alumno en la elaboración de la entrevista, destacando los puntos a contener: cuestionario, representación escénica, control de espacios, medición del tiempo, etcétera. b. La escenificación b. Realizar un sketch, reflejando su vida cotidiana en el trabajo, escuela, familia, amigos. Informar al alumno cómo está contenida la relación escuela-trabajo; familia-escuela. b. Dar a conocer los refranes mexicanos más conocidos. Éstos pueden ser parafraseados con ayuda del profesor. Y después ser escenificados por los alumnos. c. Representación de un cuento donde se destaquen los rasgos representativos de los escritores. d. Escenificar una obra corta, es preferible teatro contemporáneo ya	
--	--	--

que su contenido y vestuario se ajusta a la realidad y posibilidades del estudiante.

■ En todas las escenificaciones, es importante destacar los elementos de la expresión oral: expresión corporal, dicción, volumen, etcétera.

b. La investigación

b. Dejar temas de investigación sobre cultura general, por ejemplo: tradicionales orales; premios nobeles; la situación actual del país más pobre de América (Haití); cultura griega, etcétera.

b. Fijar fecha para comentar la lectura

c. Como un primer requisito de la lectura es la comprensión de la misma. Para ello se les pide que usen el diccionario para las palabras no conocidas; enseñarles a distinguir las ideas principales de las secundarias; leer el escrito las veces que sean necesarias para comprenderlo, entre otros aspectos.

	d. Los alumnos deben presentar argumentos basados en la interpretación de su propia investigación. e. Pedirles el análisis y la crítica de la lectura. d. No es muy conveniente pedirles reporte de lecturas porque el alumno suele copiar y entregar como si fuera un informe.	
--	---	--

Tipo de evaluación:

Integral, continua, cooperativa y formativa.

Aspectos a evaluar

Integral: en ella se considera lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Continua: se estima y registra de una manera permanente el proceso de aprendizaje de cada alumno... a lo largo de todo el proceso del curso, y no 'para el examen'.

Cooperativa: participan todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto quiere decir que también los alumnos deben participar en la evaluación.

Formativa: la evaluación debe ser una ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y en su maduración humana. Y, también, para que los profesores evalúen su propia manera de enseñar (Ander-Egg, 2000, p. 163).

- asistencia
- puntualidad y responsabilidad en la presentación de los trabajos
- participación en clase, de parte del resto del grupo que no presenta la actividad a evaluar.
- resultados de la coevaluación
- integración del equipo de trabajo
- actividades elegidas para este fin: lectura de cuentos, investigación de la corriente literaria, etcétera.

Material a utilizar

Libros, televisión audio, cañón, mobiliario, láminas, cartulinas, retroproyector, vestuario.

5.4 Contenido temático: los conectores

UNIDAD 3

Unidad de aprendizaje:		Los conectores
Competencia a desarrollar:		Conocer y aplicarlos en diversos escritos
Objetivo general:	Objetivos específicos:	Fundamentación teórica
Desarrollar la habilidad para aplicar los diversos conectores.	▲ Conocer el significado y aplicación correcta de los conectores en cualquier escrito. ▲ Demostrar la capacidad para utilizar los conectores; teniendo en cuenta que éstos ayudan a la buena redacción.	<i>La forma como se enseña, no se reduce a procedimientos; expresa valores, actitudes, modos de establecer las relaciones interpersonales (Ander-Egg, 2000, p. 14). Tener presente el contenido de enseñanza y no reducirlo a información, es una condición necesaria para educar a la generación del siglo XXI (Ferreiro, 2002, p. 4).</i>
Saberes esenciales que se desarrollan		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudes y valores
Aprendizaje y dominio de los conectores.	Desarrollará habilidades propias para la aplicación de los conectores, en textos narrativos.	■ Accede a nuevos conocimientos. ■ Actitud analítica frente a nuevos aprendizajes. ■ El alumno logra crear, generar y construir activamente su propio conocimiento. ■ desarrolla habilidades propias de aprendizaje.
Contenido temático	Estrategias didáctico-pedagógicas	Técnicas para evaluar las estrategias
3. Los Conectores 3.1 Su significado 3.2 Dónde se utilizan y su finalidad de uso 3.3 Los más comunes	1.El ensayo ■ Elegir temas relacionados con su	Para evaluar las actividades didácticas, se debe tener en cuenta,

en la lengua oral y escrita	carrera y trabajo. ■ Orientar al alumno para realizar el ensayo: a. temas interesantes que lo pueden ayudar en la realización de la tesis; b. estructura del trabajo; c. elementos que debe tener en cuenta para el desarrollo del contenido. 2.El periódico a. Traer artículos periodísticos donde lleven a cabo el reconocimiento de conectores. b. Buscar artículos con ausencia de conectores donde el alumno sea capaz de aplicarlos en esos textos. c. Hacer un escrito imaginario sobre algún reportaje periodístico. 3. El cuento a. Hacer una narración breve donde el alumno sea el protagonista de la historia; destacando que el guion largo, las comillas y otros signos son fundamentales para la realización del cuento. b. Hacer énfasis en la aplicación de conectores.	1.Qué evaluar: a. Aprendizaje y dominio de los diversos conectores. 2. Cómo evaluar a. Es importante retomar lo aprendido en clases anteriores: ortografía, redacción y puntuación; a fin de fortalecer lo asimilado. Además de que estos elementos forman parte de su escrito y, por lo tanto, serán tomados en cuenta para su evaluación. b. Exigir la puntualidad en la entrega del trabajo. Asimismo, la elaboración correcta de éste. c. Tomar en cuenta la creatividad y originalidad. d. La integración del equipo. Destacar que una buena organización es fundamental para la obtención de buenos resultados. Esto los compromete a realizar buenos trabajos. e. Retroalimentar al alumno para saber qué ha logrado y qué necesita mejorar, lo estimula a realizar mejores trabajos. 3.Cuándo evaluar a. Una vez terminada la unidad de aprendizaje.
------------------------------------	--	---

5.5 Contenido temático: palabras de dudosa escritura

UNIDAD 4

Unidad de aprendizaje:		Palabras de dudosa escritura
Competencia a desarrollar:		Conocer y aplicarlas en diversos escritos
Objetivo general:	Objetivos específicos:	Fundamentación teórica
Desarrollar la habilidad para aplicar y reconocer las palabras que tienen un mismo sonido, pero diferente significado y aplicación.	▲ Adquirir los conocimientos teóricos. ▲ Demostrar la capacidad para utilizar y reconocer el significado de las palabras de dudosa escritura.	<i>Uno de los puntos básicos del docente es la capacidad para pasar de explicaciones de los contenidos a guía del proceso de aprender que sigue el alumno (Zabalza, 2003).</i> <i>El docente ha de tener unos criterios para estructurar los contenidos (qué enseñar), establecer una secuenciación y temporalización para su presentación (cuándo enseñar) y una estrategia pedagógica (cómo enseñar). (Ander-Egg, 2000, p. 8).</i>
Saberes esenciales que se desarrollan		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudes y valores
Aprendizaje y dominio de las diversas palabras de dudosa escritura.	Desarrollará habilidades propias para la aplicación de las palabras de dudosa escritura.	■ El alumno toma como base los conocimientos previos para acceder a nuevos conocimientos. ■ Actitud analítica frente a nuevos aprendizajes. ■ El alumno logra crear, generar y reconstruir activamente su propio conocimiento. ■ A través de sus escritos, el alumno tiende

		a desarrollar su creatividad.
Contenido temático	Estrategias didáctico-pedagógicas	Técnicas para evaluar las estrategias
4. Palabras de dudosa escritura 4.1 Sino y si no 4.2 Abajo y a bajo 4.3 Asimismo (así mismo) y a sí mismo 4.4 mediodía y medio día 4.5 Demás y de más 4.6 Con que, con qué y con que 4.7 Aparte y a parte 4.8 Quienquiera y quien quiera	1. Escritos a. El alumno puede crear sus propios escritos, a manera que aplique estos conceptos. b. Puede iniciar con oraciones y una vez, dominados estos términos, puede realizar un texto donde lleve a cabo su creatividad e imaginación. Los contenidos del escrito pueden ser elegidos por el alumno. 2. Cuadro sinóptico, mapa conceptual a. Para fortalecer el conocimiento el alumno puede hacer algún esquema, cuadro sinóptico o mapa conceptual donde explique los conceptos; destacándolos con diversos ejemplos, a modo que el profesor pueda verificar que el alumno los ha asimilado completamente. Mediante la elaboración del cuadro sinóptico o mapa conceptual, el alumno aprende a asimilarlos con facilidad. 3. Escritos aislados	Para evaluar las actividades didácticas, se debe tener en cuenta, 1. Qué evaluar: a. Aprendizaje y dominio de las palabras de dudosa escritura 2. Cómo evaluar a. Tomar los conocimientos previos: ortografía, redacción y puntuación. Estos aspectos deben ser condicionantes para elaborar el texto y, por tanto, ser tomados en cuenta para la evaluación. b. La elaboración del cuadro sinóptico o mapa conceptual y la exposición del alumno. c. Valorar la creatividad y originalidad, ya que a través de la elaboración de sus propios escritos, el alumno aprende a desarrollarlas. ■ En este tipo de contenidos, el cual hace referencia a la memorización de conceptos, es preferible hacer constantes ejercicios para que el

	a. Otro ejercicio puede ser que el profesor inicie con una simple oración, conteniendo alguna de estas palabras; después el alumno continuará con otra oración que debe estar relacionada con la anterior y así sucesivamente, seguirá el resto de los estudiantes hasta terminar todas las palabras. Aquí aprenden diversos aspectos: uso correcto de las palabras, la redacción, la ortografía y la puntuación.	alumno los pueda dominar más por actividades prácticas que por un examen. 3. Cuándo evaluar a. Una vez terminada la unidad de aprendizaje. b. Cuando el profesor haya realizado los suficientes ejercicios. c. Cuando el profesor compruebe que hay dominio sobre estas palabras. <i>¿Cuándo puede aprender un estudiante, si está casi todo el año pasando exámenes?... Esto lo obliga a estudiar para el examen, no para aprender; pareciera ser que el objetivo es aprender a hacer exámenes... No es lo mismo estudiar para preparar una prueba, que estudiar para saber y conocer una ciencia (Ander-Egg, 2000, p. 17).</i>
--	---	---

Tipo de evaluación:	
Sumativa o evaluación del producto	Aspectos a evaluar
<i>Se trata del análisis de los resultados obtenidos en cuanto al grado de aprendizaje de los alumnos... certifica y legitima, en nuestro sistema educativo, la promoción de un alumno de un grado, ciclo o nivel a otro (Ander- Egg, 2000, p. 161).</i>	• asistencia • participación • actividades creadas para este fin: elaboración del cuadro sinóptico o mapa conceptual; realización de escritos, etcétera. • creatividad, originalidad e innovación • entrega de los trabajos en tiempo y forma.

Material a utilizar
Libreta, hojas blancas, cartulina, pizarrón, plumones.

Fuente: Elaboración propia

5.6 Consideraciones sobre las estrategias

Las estrategias, arriba descritas, nos proporcionan una visión muy general de lo que deberían ser en realidad. Es decir, estas actividades nos pueden aportar elementos muy valiosos a la hora de ser aplicadas y para alcanzar una visión particular y obtener buenos resultados, es necesario tener en cuenta varios factores: el número de alumnos; las características de éstos; la creatividad del profesor; el dominio que se tenga de los contenidos a desarrollar; el grado de motivación del estudiante; el desarrollo de las estrategias de enseñanza; el nivel de estímulo del profesor hacia el alumno; el ambiente propicio que se da a la clase; la flexibilidad a la hora de evaluar, entre otros.

Por otro lado, los resultados que obtiene el profesor al aplicar estas actividades son diversos: la asimilación del conocimiento de forma creativa, motivadora, original, e innovadora del alumno; el desarrollo de estrategias de aprendizaje; el alumno está consciente de lo que está aprendiendo; a su aprendizaje le da un carácter significativo; el alumno se convierte en juez de su propio trabajo; desarrolla valores como la responsabilidad, la disciplina y el respeto; aprende a interactuar, generando conductas cooperativas y solidarias.

En cuanto a la actitud del docente, *el respeto, la paciencia y la libertad* que se le otorga al alumno son fundamentales para alcanzar los propósitos del curso. Cuando existe cierta libertad, en el alumno, al realizar sus trabajos, ésta lo lleva a ser creativo y original, respetando la diversidad existente entre sus compañeros.

Se debe tener conciencia que, debido a la complejidad de los temas sobre ortografía, puntuación y redacción, los resultados no se alcanzan rápidamente, sino que se dan de forma paulatina. Aunado a ello, el nivel de conocimientos de los estudiantes es heterogéneo. Tenemos estudiantes muy avezados en el idioma español, pero también existen los que carecen completamente de estas nociones. Estos condicionantes, propios de los estudiantes, pueden obstaculizar los aprendizajes de forma unánime, en el grupo. Por esta razón, aludimos que la *paciencia* del profesor es un factor primordial, en estos casos.

Un aspecto que quisiéramos mencionar porque lo consideramos de suma importancia en la enseñanza, es la *motivación*. Un estudiante que está motivado aprende más rápido y eficazmente que quien no lo está. La motivación debe estar considerada desde el inicio del curso y durante toda la acción didáctica. La falta de ésta puede obstaculizar el desarrollo del aprendizaje; es imprescindible motivar a quien quiere aprender.

Con respecto a la *evaluación* del alumno, es preferible que realicen actividades prácticas, desarrollando su potencial humano; que lo conlleven a tener un aprendizaje significativo. En cambio, el realizar exámenes sólo conduce al alumno a estudiar momentáneamente para pasar la materia, no para aprender y que a fin de curso termine como empezó, sin saber nada. La consecuencia de ello es que el profesor siente que ha fracasado porque los objetivos del curso no se cumplieron como se esperaba.

No todas las disciplinas del conocimiento se prestan para llevar a cabo actividades prácticas. Sin embargo, el aprendizaje del español, a pesar de que contempla aspectos conceptuales, si es posible y es necesario realizar actividades donde interactúen la teoría y la práctica, a la vez.

Para finalizar este punto sobre las *estrategias didácticas*, es considerable tener en cuenta que éstas son variadas y diversas y es imposible aplicarlas en un solo curso. La elección de estas actividades va a depender de cada docente: el estilo propio de enseñanza; el nivel de estrategias a desarrollar; el objetivo específico que persiga; el dominio de los contenidos. Lo más relevante para el logro de éstas es *la actitud y disposición del docente*. La *congruencia* de un profesor es notable, *no exijamos a nuestros alumnos lo que no poseemos*.

Está claro, en nuestro recorrido de muchos años, por la docencia, que las principales actitudes y competencias que un docente debe desarrollar para la formación adecuada de sus alumnos son:

- ❖ El docente debe ser un mediador entre el conocimiento y el estudiante; facilitador del aprendizaje donde no sólo imparta sus clases, sino que organice, oriente y supervise el trabajo y el aprendizaje de sus estudiantes.
- ❖ Un profesor, en su función docente, debe planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje: seleccionar y preparar los contenidos de su curso; diseñar la metodología y estrategias a utilizar; organizar las actividades que aplicará en clase; planificar y diseñar la forma de evaluación a utilizar; brindar informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, es decir, tener competencia comunicativa.
- ❖ El docente debe conocer y analizar el contexto social y cultural de los alumnos; y tener en cuenta sus necesidades individuales y sociales. De aquí, parten los objetivos de la formación. Si se desconoce esta realidad, posiblemente los programas no respondan a las necesidades propias del estudiante.
- ❖ El profesor ha de estar comprometido con su labor, llevando a cabo una acción docente de calidad. Y ella sólo puede darse, si hay una actitud investigadora que lo mantenga a la vanguardia de los avances del conocimiento, en su disciplina.

No obstante, también existen prácticas inapropiadas, en el desempeño docente y que se deben evitar:

- ❖ El profesor toma una actitud donde él es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y el alumno es el receptor de los conocimientos; llevándolo a tener una posición pasiva, memorística, sin posibilidades de opinar, de desarrollar sus potencialidades, de tener un juicio crítico.
- ❖ La planificación, como elemento fundamental de un curso, muchas veces está ausente en las actividades del profesor, induciéndolo a la improvisación de su labor docente. Esta actitud trae como consecuencias: que el estudiante falte a clase; decepción sobre lo que esperaba del curso y no se dio; ausencia de motivación para el aprendizaje; reprobación del curso y deserción escolar.
- ❖ El profesor que llega y dicta la clase; posee los mismos esquemas de enseñanza; cuenta chistes; se la pasa comentando anécdotas de su vida; sanciona a sus alumnos por insignificancias; les cierra la puerta por llegar tarde... Y, al final del curso, dice: *es un grupo que no estudia; echa mucho relajo; no tiene aptitudes para el estudio y, por esta razón, la mayoría reprobó.*
- ❖ El profesor carece de una práctica humanística. Es incapaz de crear escenarios donde se respire la confianza, el respeto, la seguridad y la cooperación; ocasionando con esto el distanciamiento, la frialdad e indiferencia, entre profesor-alumno.
- ❖ En resumen, la carencia de valores la sintetizamos en las siguientes analogías: *existe el profesor que ofende, en lugar de animar a sus alumnos; los compara o encasilla, en vez de motivarlos; sanciona, fuera de ayudar; lastima, encima de comprenderlos; se aísla, en lugar de dialogar; es indolente, en vez de comprometerse con su labor...* Todo esto tiene su origen: un profesor carente de vocación académica y que está ahí, de manera circunstancial, ya sea por necesidad de trabajar o por compromiso.

Por otro lado, y con respecto a la fundamentación teórica, la propuesta didáctica-pedagógica que presentamos tiene un enfoque basado en el desarrollo de competencias, desde una posición constructivista. Esta perspectiva está apoyada en la lectura de diversos autores, entre los que destacan Zabalza (2003), Tobón (2007), Ander Egg (1993), Ferreiro (2002), entre otros.

Este nuevo modelo educativo rompe de tajo con los tradicionales, los cuales refieren a la simple transmisión y repetición de conocimientos. El contenido de una enseñanza (Ferreiro 2002) consiste en el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contempla el currículo escolar. A través de

éste se alcanzan los objetivos encomendados a la educación, dadas las necesidades y exigencias del momento

El *modelo basado en competencias* sustenta que la enseñanza-aprendizaje debe tener un carácter formativo, es decir, se educa al estudiante para que sea capaz de argumentar, analizar y reflexionar; que posea una actitud crítica frente a problemas de la vida real; con un carácter propositivo en pro a construir conocimiento y que aprenda a desarrollar su creatividad en las diferentes disciplinas del saber (Tobón 2007). De este modo, el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno. Este aprendizaje se desarrolla en un espacio educativo abierto; en un ambiente participativo, dinámico y de colaboración, dentro y fuera del aula; que permita al estudiante alcanzar el nivel de desarrollo adecuado para desempeñar su profesión durante toda su vida laboral.

Por otra parte, y con referencia a la actividad docente, argumenta Zabalza (2003) que una docencia es de calidad cuando existe una *visión profesional* y no sólo una *visión burocrática* donde esta última sólo esté pendiente de los aspectos formales. Es decir, que se cumpla la normativa referente a las disposiciones organizativas: plazos, horarios, obligaciones laborales, etcétera. Esta *visión burocrática* es importante, pero insuficiente para dar una *visión completa* de la calidad educativa. En tanto la *visión profesional*, es lo que poco a poco se va consolidando como *visión del tema* de parte de los profesionales y equipos directivos más comprometidos. Algunos elementos de gran interés y que conforman la calidad son: los valores, la acción formativa de los profesores, el nivel de satisfacción, el clima de las clases, la cultura institucional (Zabalza 2003).

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Evidentemente, las contradicciones entre los discursos, las acciones y conducta de los docentes, expresan que la mayoría de ellos no cuentan con la formación académica requerida para ejercer la docencia. Sin embargo, quienes la poseen, todavía no incorporan los modelos pedagógicos a sus prácticas; lo cual trae como resultado una separación entre la teoría y la práctica, la mayor dificultad educativa de los docentes. Aunque hubo profesores con una buena evaluación, la mayoría se mueve en esquemas tradicionalistas y conductistas, modelos que, en parte, obedecen a las concepciones que aún los docentes tienen del conocimiento.

De hecho, la mayoría de los docentes presenta un conocimiento disciplinar constituido a partir de informaciones o conocimientos básicos, no contemplando el reconocimiento profundo del saber científico. Por lo tanto, esta debilidad conceptual trae como consecuencia una escasa reflexión sobre su disciplina y sobre los procesos investigativos, considerado este último una debilidad en la acción docente.

El profesor, al ejercer la reflexión sobre su práctica, gana recursos para enfrentar mejor esta situación, pues un profesor reflexivo siempre posee una mente abierta. Se encuentra en permanente revisión de lo que hace, es decir, se autoevalúa, él es su mejor crítico. El profesor reflexivo puede transformar su propia práctica pedagógica y optimizar su desempeño logrando resultados muy favorables en el proceso educativo de sus alumnos.

Además, al mantener el hábito de la reflexión, se convierte en un profesional que genera saber pedagógico; este *saber* lo transforma en un profesional competente, capaz de crear estrategias didácticas acordes al ámbito socio-cultural e histórico del estudiante. El docente tiene presente que la selección de estas estrategias va a depender de su propio estilo de enseñanza; los objetivos o la intencionalidad educativa; el contenido de aprendizaje; los estilos de aprender del estudiante; la disponibilidad de recursos, entre otros.

En cuanto a la búsqueda por Internet, una mayoría de los docentes no hace uso de ellas, en su lugar, se apoya en el dictado, fotocopias o resúmenes; logrando con esto la ausencia de participación de parte del alumno. Los docentes, según sus comentarios, consideran que el utilizar esta herramienta trae como consecuencia el plagio indiscriminado, la entrega de trabajos que no aportan nada de los propios alumnos. Sin embargo, desconocen que las investigaciones a través de la Internet, cuando son guiadas y mediadas por el docente, arrojan buenos resultados. Es de considerar que las tecnologías de la información son parte esencial de la enseñanza-aprendizaje, puesto que a través de lecturas e investigaciones y el uso de todas las herramientas disponibles, se pueden formar personas, reflexivas, argumentativas, críticas y propositivas.

Por lo anterior, uno de los retos de los docentes más importantes y complejos, en su acción educativa es romper esquemas tradicionalistas, que lo conduzcan a proponer estilos de enseñanza y aprendizaje desde las tecnologías de la información y la comunicación. Sobre todo, en este contexto actual, considerado *la sociedad de la información y el conocimiento*.

Con respecto a la evaluación, los profesores llevan a cabo una serie de exámenes o un solo examen final para comprobar qué tanto se ha asimilado el conocimiento. Desde esta perspectiva, el docente carece de los medios pedagógicos para realizar evaluaciones de tipo formativa, continua e integral. Ellos consideran que es más importante responder un examen que contenga preguntas donde el alumno refleje los datos memorizados de manera exacta, que aprender la disciplina con una actitud reflexiva, consciente, con un objetivo y metas precisas para el estudiante.

Los profesores no están conscientes de la importancia de la evaluación, desconocen que ésta constituye el arma eficaz y decisiva para el mejoramiento permanente de sí mismos, de su acción diaria y de los logros que desean alcanzar en el contexto donde se desenvuelven.

Así pues, el propósito de utilizar una buena técnica de evaluación para el aprendizaje, permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos. Asimismo, se evalúa el propio rendimiento del docente. Es decir, este proceso da cuenta de las fallas y los logros que se han obtenido en la relación enseñanza -aprendizaje. Es también valorar y reorientar, de forma continua, el sistema de enseñanza, en busca siempre de una mayor eficacia y calidad. En suma, la evaluación no la podemos considerar un fin para obtener sólo resultados; sino un medio para detectar carencias y alcances en la acción educativa.

En la misma línea argumentativa, los profesores manifiestan que la evaluación que realizan, está vinculada con los contenidos, objetivos y actividades. No obstante, se constató que no es así, pues la mayoría presenta el conocimiento de manera descontextualizada, sin un referente que indique cómo trabajar la teoría aplicada a la práctica y ésta, al mismo tiempo, relacionarla con la realidad del estudiante. Con ello advertimos una contradicción, se desvirtúa el profesor reflexivo y mediador que aseguraron ser.

La evaluación, cuando tiene un carácter formativo, ayuda a regular el proceso de enseñanza-aprendizaje; el profesor puede constatar el progreso del alumno, indicándole qué ha logrado y qué le falta mejorar. De esta manera, el estudiante va adquiriendo conciencia y control sobre su aprendizaje, marcándose metas a seguir.

Igualmente, un profesor debe crear situaciones de evaluación innovadoras donde el estudiante pueda ejecutar, producir o hacer algo, desarrollando destrezas como razonar, emitir juicios, ser crítico y reflexivo. Las situaciones que el docente diseñe pueden ser muy novedosas y entretenidas para los alumnos; y todos

no los guía cómo hacerlas. Así, éstas son algunas de las paradojas que nos encontramos, en este ámbito universitario, objeto de nuestra investigación.

Por otra parte, y siguiendo esta misma línea, la formación docente revela que la situación actual de ésta, es resultado de las insuficiencias que han existido y que persisten en los procesos que se orientan a su formación. Esto es, la inexistente e inadecuada atención prestada a la cualificación pedagógica y profesional de los docentes en los procesos de preparación que se desarrollan y promueven desde la Universidad.

Una formación pedagógica inicial, continua y permanente surge de la condición que un docente desee formarse, es decir, es un acto de voluntad. Por tal motivo, las actividades de formación docente deberán partir de la necesidad e interés percibidos y expresados que tenga el docente para recibir esta formación.

Por último, el estudio refleja las carencias y dificultades de los docentes universitarios en la Universidad Tecnológica de Puebla. Sus acciones educativas pretenden desarrollar esquemas académicos sin una reflexión crítica ni propuestas que sean planteadas por el mismo docente activo y que conozca las demandas y necesidades de los alumnos. Además de que su formación está centrada en la enseñanza, más que en el aprendizaje del estudiante ya que su accionar consiste en la transmisión de los contenidos de la asignatura que enseñan.

Y muestra la evidencia que lo afirmado por los docentes no se manifiesta en la práctica. Esta postura pone al descubierto la apatía, indiferencia y falta de voluntad para llevar a cabo una ruptura con lo tradicional y transformar su acción educativa en un modelo pedagógico que traspase las barreras de la enseñanza conductista-tradicionalista.

La razón a esta actitud es que los profesores consideran a la docencia como una actividad que cualquier profesional puede hacer, aunque carezca de los conocimientos propios que exige la acción educativa.

Así pues, es necesario que las instituciones de educación superior creen programas de capacitación y de formación docente eficaces, y diseñados de manera rigurosa y sistemática a partir de los resultados de evaluación que se obtengan del profesor o de las necesidades y exigencias que partan de la misma actuación docente.

Hemos de enfatizar que el desarrollo de competencias pedagógicas en el profesional de la docencia, es indispensable ya que de ella depende la calidad de los procesos académicos de una institución de educación superior.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, Ezequiel (1993). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Andrade Cázares, Rocío A. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. Recuperado el día 2 de agosto de 2010 en: http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Argudín, Yolanda. (2007). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Beltrán Llestra, Jesús. (2002). *Las ciencias de la educación*. Enciclopedia de pedagogía, glosario. Universidad Camilo José Cela. España: Espasa-Calpe.
- Bozu, Zoia y Canto Herrera P. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. Recuperado el día 11 de agosto de 2010 en: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Cabra torres, Fabiola (2008). *La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones para la innovación docente en la universidad*. Revista-Escuela de Administración de Negocios, Núm. 63. Recuperado el día 2 de agosto de 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/206/20611455007.pdf>
- Cutti Riveros L., Cordero Arroyo G. y Luna Serrano E. (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del académico de ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado el día 6 de agosto de 2010 en: <http://promepca.sep.gob.mx/archivospdf/produccion/Producto1010526.PDF>
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

- Díaz Barriga, Ángel (2003). *¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Recuperado el día 30 de julio de: http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006_enfoque_de_competencias.pdf
- Díaz Barriga Arceo, Frida, Marco Rigo (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias*. México: CESU-UNAM.
- Equipo Técnico del Programa Educación Superior (2008). *Formación basada en competencias en la universidad Boliviana. Fundamentos teórico-metodológicos*. Recuperado el día 15 de agosto de 2010 en: http://www.adaptacionalcambioclimatico.info/biblioteca/ACT_003.pdf
- Ferreiro Gravié, R. (2002). *Una redefinición didáctica imprescindible: el contenido de enseñanza*. Rev. Educación 2001 Número 100. Recuperado el día 19 de agosto de 2010 en: http://educacionparaeltalento.com/files/WEBSITE_Revista_Magiser_Articulo_5.pdf
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Aprendizaje cooperativo*. Revista Electrónica de investigación educativa. Recuperado el día 18 de agosto de 2010 en : <http://redie.uabc.mx/contenido/vol9no2/contenido-ferreiro.pdf>
- Freire, Paulo (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva.
- Fermoso Estebáñez, Paciano. (1982). *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: C.E.A.C.
- Fullat, Octavi (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Educación: Barcelona.
- Fullat, Octavi (1990). *Viaje inacabado: Axiología educativa*, edit. CEAC.
- Fullat, Octavi. (1989). *La cultura: Hermenéutica del hombre* Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fullat, Octavi. (2000). *Filosofía de la educación*. Síntesis educación. Capítulo 4.
- Giorgi Silvia, Marchisio Susana, Concarì Sonia, Giuliano Mónica, Meza Susana y Giacosa Norah (2010). *Avances en la caracterización de la*

formación docente inicial en física en Argentina. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.

- Gutiérrez Pantoja, Gabriel (1996). *Metodologías de las Ciencias Sociales 1*. Segunda edición. México: Oxford University Press.
- Hessen Johannes (2007). *Teoría del conocimiento*. Traducción de José Gaos. Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes: ILCA
- Jiménez Galán, González Ramírez y Hernández Jaime (2010). *Evaluación de competencias, una nueva competencia docente*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Latapí Sarre, Pablo (2006). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- *La Declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el día 3 de junio de 2010, de:
<http://www.eees.es/es/documentacion-noticias/bolonia-esta-en->
- Larroyo, Francisco (1983). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Larroyo, Francisco (1966). *Introducción a la filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Mantovani, Juan (1959). *Educación y vida*. Losada.
- Mardones J. M. y Urzúa N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Materiales para una fundamentación científica. México: Fontamara.
- Marín Sánchez, Manuel y Teruel Melero, Pilar (2004). *La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado*. Recuperado el día 7 de agosto de 2010 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418209.pdf>
- Monereo Font, Carles (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Editorial Grao.
- Monereo Font, Carles (2010). *La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista

Iberoamericana de educación. Recuperado el día 1 de septiembre de 2010 en : <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>

- Nuevos Programas Educativos 2009. En Universidad Tecnológica de Puebla. Recuperado el día 3 de julio de 2010, de:
<http://www2.utpuebla.edu.mx/tecnologia-ambiental>
- Paoloni Carolina y Macchiarola Viviana (2010). *Gestión de conocimiento e innovaciones pedagógicas en la formación de profesores*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
- Parra acosta (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Recuperado el día 3 de agosto de 2010 en:
http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf
- Perrenoud, Philippe. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 Recuperado el día 21 de junio de 2010 de:
bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conovyt/plan_desarrollo.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado el día 21 de junio de 2010 de: [Programa%20Sectorial%20de%20Educación%202007-2012. pdf](http://www.sep.gob.mx/Programa%20Sectorial%20de%20Educacion%202007-2012.pdf)
- RIED: www.iisue.unam.mx/eval-docencia, recuperado el 21 de junio de 2010.
- Rivera Castro, Faviola (2004). El imperativo categórico en la fundamentación de la metafísica de las costumbres. Recuperado el día 26 de julio de 2010 en:
http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art81/dic_art81.pdf
- Rodríguez Betanzos Addy (2007). *La formación docente: Una visión teórica del perfil profesional desde la evaluación*. Recuperado el día 12 de agosto de 2010 en:
http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Rodriguez_Betanzos_Addy.pdf

- Rogers, Carl (2004). *Psicoterapia centrada en el cliente*, edt. Paidós.
- Rueda Beltrán, Mario. (2000) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* México: ANUIES.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 29 de mayo de 2010, de:
<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>
- Rueda, M. y Luna, E. (2008). *La docencia universitaria y su evaluación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>
- Rueda Beltrán, Mario. (2008). *La evaluación del desempeño docente en las universidades de México*, *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, Volumen 1, Número 3. Recuperado el 7 de junio de 2010, de:
http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1_num3_e/art1.pdf
- Sánchez Núñez, José A. (1996). *Formación inicial para la docencia universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado el día 4 de agosto de 2010 en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- Sarramona López, Jaime (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Tobón, Sergio. (2006). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Colombia: ECOE.
- Tobón, Sergio. (2007). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: ECOE.
- Tobón, Sergio. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el día 11 de agosto de 2010 en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

- Tobón, Sergio. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior*. Recuperado el día 12 de agosto de 2010 en: http://www.uag.mx/cursos_iglu/competencias.pdf
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, París.
- Universidad Tecnológica de Puebla. *Libro Azul*. Recuperado el día 21 de agosto de 2010 de: http://www2.utpuebla.edu.mx/planeacion/LIBRO_AZUL.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Yániz, C y Villardón, L (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Zabala Beraza, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

ANEXOS

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE LOS PROFESORES

El cuestionario forma parte de un trabajo de investigación basado en competencias, en el área de Expresión Oral y Escrita. Su objetivo es apoyar al profesor en su práctica docente mediante una formación pedagógica; asimismo proporcionar un material didáctico-pedagógico acorde a las necesidades e intereses del docente.

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de afirmaciones que debe contestar con base en su interés y experiencia propia.

- | | | | | |
|---|----|-----|----|--------------------|
| 1. Me actualizo, continuamente en mi disciplina..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 2. Actualmente, estoy estudiando un posgrado..... | Sí | ___ | No | ___ ¿Cuál y dónde? |
| 3. Cuento con un programa viable para mi curso..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 4. Tengo apoyo para mi superación académica..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 5. Estoy de acuerdo que me evalúen para mejorar mi desempeño docente..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 6. Llevo a cabo una formación pedagógica de manera continua y permanente..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 7. Utilizo estrategias de enseñanza que motivan el interés por aprender, en mis alumnos..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 8. Mis contenidos del curso se relacionan con mis actividades prácticas y mi evaluación..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 9. En el proceso de enseñanza-aprendizaje doy a conocer a mis alumnos lo que han logrado..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 10. Recibo apoyo económico suficiente para adquirir recursos didácticos..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 11. Existe la bibliografía propia de mi curso, en biblioteca..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 12. Existe material audiovisual necesario y disponible..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 13. Doy a conocer mi material bibliográfico a mis alumnos para que sea consultado..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 14. Propicio en mis alumnos el desarrollo de competencias de aprendizaje..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 15. Considero importante que un profesor obtenga de los alumnos una buena evaluación..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 16. El docente debe ser retribuido económicamente por su buena actuación docente..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 17. Creo que debe existir la integración de cuerpos docentes interdisciplinarios..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 18. El número de alumnos en los grupos es fundamental para una buena docencia..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 19. Considero importante que el docente debe desempeñar sólo trabajo académico..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 20. Pienso que los valores en la enseñanza-aprendizaje son esenciales..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 21. Fomento la disciplina y el respeto entre mis estudiantes..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 22. Llevo a cabo el diálogo y la comunicación con mis alumnos..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 23. Soy flexible con mis alumnos a la hora de evaluarlos..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 24. Promuevo el trabajo en equipo en las actividades prácticas..... | Sí | ___ | No | ___ |
| 25. Realizo una comunicación con mis colegas para compartir experiencias y conocimiento..... | Sí | ___ | No | ___ |

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:

GRACIAS

Percepción del alumno hacia el profesor

El cuestionario forma parte de una investigación sobre competencias docentes en el ámbito universitario. Y tiene como propósito mejorar la calidad en la práctica educativa de los docentes que imparten Expresión Oral y Escrita.

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de afirmaciones, en las cuales puedes estar o no de acuerdo. Desde tu experiencia personal, contesta:

1 si tu respuesta es nunca. 2 si la respuesta es casi nunca 3 si tu respuesta es pocas veces
4 si tu respuesta es a veces 5 si tu respuesta es casi siempre 6 si tu respuesta es siempre

1. Enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender.	1	2	3	4	5	6
2. Parte de lo que hemos aprendido en clases anteriores.	1	2	3	4	5	6
3. Fomenta la participación e implicación de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
4. Utiliza una metodología diversa y adaptada a las características de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
5. Dedicar un tiempo breve a recordar aprendizajes de las clases anteriores.	1	2	3	4	5	6
6. Organiza el contenido y lo presenta en forma clara, lógica y consecutiva.	1	2	3	4	5	6
7. Prepara actividades motivadoras para aplicar lo aprendido.	1	2	3	4	5	6
8. Sus explicaciones son precisas, sencillas, haciendo uso de ejemplos prácticos.	1	2	3	4	5	6
9. Es constante en su asistencia a clases.	1	2	3	4	5	6
10. Hay comunicación y se dirige con respeto a sus alumnos.	1	2	3	4	5	6
11. Muestra interés en el aprendizaje de sus alumnos.	1	2	3	4	5	6
12. Es creativo para realizar sus actividades de clase.	1	2	3	4	5	6
13. Realiza un solo examen final.	1	2	3	4	5	6
14. Evalúa a través de todo el proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
15. Realiza exámenes parciales.	1	2	3	4	5	6
16. Evalúa asistencia, participación, trabajos, exposiciones.	1	2	3	4	5	6
17. Es flexible, ofreciendo opciones diversas para aprobar.	1	2	3	4	5	6
18. Da a conocer los criterios y procedimientos de evaluación.	1	2	3	4	5	6
19. La evaluación es justa y adecuada a lo trabajado en la asignatura.	1	2	3	4	5	6
20. Indica las fallas y limitaciones para que el alumno las corrija.	1	2	3	4	5	6
21. La evaluación está relacionada con los objetivos y los contenidos del programa.	1	2	3	4	5	6
22. Utiliza referencias bibliográficas precisas.	1	2	3	4	5	6
23. Apuntes, acordes con lo que hay que aprender.	1	2	3	4	5	6
24. Fotocopias, resúmenes.	1	2	3	4	5	6
25. Consultas en la web.	1	2	3	4	5	6

COMENTARIOS:

GRACIAS