

Roberto Gálvez Donis

Perfil didáctico del docente de la Sección Universitaria de Casillas
de la Facultad de Humanidades de la Universidad
De San Carlos de Guatemala

Asesora: Miriam Ileana Argueta Laines

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Guatemala, Noviembre 2012

**Este trabajo de tesis fue
presentado por el autor
como requisito previo a
obtener el título de Maestro
en Docencia Universitaria.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I.....	1
Aspectos Metodológicos	1
1.1 Justificación	1
1.2 Línea de Investigación	2
1.3 Estado del arte.....	2
1.4 Planteamiento del problema o descripción del tema a investigar	3
1.5 Antecedentes sobre el tema.....	4
1.6 Objetivo General.....	9
1.7 Objetivos Específicos	9
1.8 Preguntas de investigación	9
1.9 Tipo de Investigación	10
1.10 Muestra de elementos o Población de elementos de estudio:	10
1.11 Metodología	10
1.12 Diseño:.....	10
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEORICO	12
2.1. Formación y práctica docente	12
2.2 La acción profesional del docente universitario	13
2.3 La relación del profesional universitario y la docencia.....	15
2.4 Nuevos desafíos en la educación universitaria	17
2.5 La didáctica universitaria	18
2.6 Mediación Pedagógica	20
2.7 Aprendizaje Significativo	22
2.8 El método, las estrategias y técnicas didácticas.....	24
2.8.1 Componentes de una estrategia didáctica:	26
2.8.2 Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño	26
2.9 Más allá de la docencia.....	27
2.10 El trabajo colaborativo.....	29
2.11 La Formación de los profesores	31
2.12 Investigadores y docentes.....	33
2.13 Los retos que enfrentan los docentes.....	33
2.14 Rol del docente en un aprendizaje semipresencial.....	36
CAPÍTULO III.....	39
PRESENTACION Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	39
CONCLUSIONES	49
RECOMENDACIONES.....	51
BIBLIOGRAFÍA	52
ANEXOS.....	54

RESUMEN

Ante la realidad que vive cotidianamente la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos y considerando que muchos estudiantes sostienen su aprendizaje a partir de la figura del profesor, resulta necesario identificar el perfil didáctico del docente de la Sección de Casillas de la Facultad de Humanidades y las prácticas más exitosas para integrar actividades y recursos que busquen orientar el trabajo intelectual del alumno hacia el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien un Aprendizaje Autónomo, incentivando la comprensión de los propios procesos de gestión del conocimiento como sustento básico del aprender a aprender.

Es por ello que el autor como estudiante egresado de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala y consciente de la necesidad de contribuir a la mejora constante y la optimización del proceso de enseñanza – aprendizaje que se imparte en esa unidad académica plantea la pregunta de investigación ¿Tienen los docentes universitarios la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social?. Un análisis más detallado del problema lleva a formular otras preguntas. ¿Cómo concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rol del profesor y el estudiante en el centro universitario de Casillas? En este orden de ideas se desarrolla la presente investigación a través de la cual se plantea la necesidad de un cambio en la consideración de los paradigmas en la educación superior, posibilitando un cambio radical en la concepción del aspecto educativo y un replanteamiento del rol docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por consiguiente de su perfil didáctico tema central de esta investigación.

Palabras Clave: Paradigma Pedagógico, Aprendizaje autónomo, perfil didáctico.

INTRODUCCIÓN

La celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria.

Esta Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; en casi todos los países, la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior; el ejercicio de la autonomía universitaria con responsabilidad social y la búsqueda de nuevas formas de vinculación con todos los sectores sociales y estatales.

Se habla así del surgimiento de una nueva cultura universitaria, de la cual forman parte las llamadas cultura de calidad y evaluación; cultura de pertinencia, cultura informática, cultura de gestión estratégica eficaz; cultura de apertura internacional, cultura de rendición social de cuentas y cultura de vinculación.¹

Estos procesos demandan de las universidades una verdadera transformación que debe partir inicialmente de la comprensión teórica conceptual y sus implicaciones metodológicas y prácticas en el quehacer académico. En el primer capítulo se hace referencia a las diversas etapas realizadas para el desarrollo del estudio. En el segundo capítulo se revisan las diferentes perspectivas teóricas sobre las cuales debe comprenderse el rol del docente de la educación superior del siglo XXI. Asimismo se estudia a profundidad la relación entre docente y alumno así como la urgente necesidad de replantear el rol del docente universitario como premisa para una transformación de la educación superior.

Posteriormente en el tercer capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario sobre el perfil didáctico del profesor mediador con lo que se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación, finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Morin, Edgard: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000, p. 18.

CAPÍTULO I

Aspectos Metodológicos

1.1 Justificación

Ante el aumento de la población que atiende la Universidad de San Carlos de Guatemala en sus diferentes unidades académicas y específicamente en la Facultad de Humanidades, tanto en el Campus Central así como en las Secciones Departamentales, se ha dado lugar a una enseñanza masificada, esta situación sumada a los nuevos cambios curriculares y pedagógicos, exige de los docentes una inmediata revisión, actualización y perfeccionamiento de sus metodologías de enseñanza debido a que una de las finalidades de la educación universitaria es orientar al alumno a hallar la forma de aprender por sí mismo, aquello que no sabe o no conoce, desarrollando competencias para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos con criterio ante situaciones nuevas, de manera que le permitan afianzar su autonomía, tomando distancia paulatina de sus docentes.

Considerando que muchos estudiantes sostienen su aprendizaje a partir de la figura del profesor, resulta necesario conocer el perfil didáctico que desarrolla el docente de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala para promover un aprendizaje significativo.

Según Perinat una postura reduccionista de la universidad es limitarse a iniciar a sus miembros a asistir a cursos o ha mejorar sus capacidades con vistas al puesto que desempeñan, por que la experiencia que provee la universidad es más generador de aprendizajes que ningún otro curriculum escrito.² Por lo que se reconoce la importancia de identificar el perfil didáctico del Docente de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala debido a su impacto en la formación de profesionales de la educación, así como identificar las prácticas y estrategias más utilizadas en su quehacer docente en la cotidianidad de una realidad que sociocultural y contextualmente no son las mejores o las más recomendables para un proceso de aprendizaje y de producción del conocimiento, sobre todo tomando en cuenta las demandas que impone la misma sociedad a nivel local, comunitario y global en las esferas de lo económico, político, social y cultural en una cultura de globalización y que ha dado en llamarse la sociedad de la información.

²Perinat Adolfo (2004) Conocimiento y Educación Superior. Ed. Paidós ,España.

1.2 Línea de Investigación

Calidad Educativa

1.3 Estado del arte

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza"³

Según Bernheim "La nueva visión de la educación para el siglo XXI implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continua. Los docentes necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente"⁴ .

"El educador para el siglo XXI, escribe el profesor colombiano Alvaro Recio, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante.... La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos"⁵ . Es decir que debe participar en el proceso educativo.

Debe prepararse para la *auto-formación*, *auto-educación* y *auto-evaluación*. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación.

³ Aguirre Cárdenas, Jesús. Formación pedagógica y didácticas universitarias.
http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL_1302_W.GIF. 6 p

⁴ Bernheim, Carlos. El Rol Del Docente En La Educación Superior Del Siglo XXI. Disponible en:
http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf

⁵ Ibid pag. 7

“El educador debe ser un animador o estimulador y, además, debe trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas, para que no memoricen sino que aprendan a utilizar todos los medios de información desde la biblioteca, la radio, el cine, la TV, el TV cable, y a cómo acceder a las bases de datos nacionales e internacionales. La pedagogía para la educación permanente debe ser renovadora, activa, liberadora, que fomente la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de un proyecto de vida personal y social. Esta situación implica para el educador, primero que todo, el tener que encontrarse consigo mismo, y la necesidad de poseer herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer a profundidad el medio y a sus educandos. Debe además, dominar el campo del conocimiento específico para ejecutar su profesión como educador y tener elementos que le permitan profundizarlos, aplicarlos y estar en permanente actualización.”⁶

En la educación para el siglo XXI, como ya lo dice la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, Jomtien 1990, lo importante son los aprendizajes realmente adquiridos por los educandos, que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad, de suerte que adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.

El *Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, que acompaña a la Declaración antes citada, afirma que según los resultados que se deseen obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados.

1.4 Planteamiento del problema o descripción del tema a investigar

Montero expresa que “no es fácil modificar una docencia convencional que generó importantes logros en el contexto de la industrialización, especialmente cuando la media de edad de los académicos es sobre los 50 años. Las grandes resistencias a los cambios se sustentan en un conjunto de creencias basadas en evidencias de una dilatada experiencia docente y una cultura institucional con débiles vinculaciones con el medio externo. El primer y gran desafío es generar una estrategia de cambio realista y efectivo para la docencia, que junto con sensibilizar respecto a la necesidad de los cambios, proporcione herramientas para abordarlos sistemáticamente”⁷. Lo que significa que la nueva educación debe lograr que los alumnos desarrollen las capacidades, estrategias y recursos personales para acceder por sí mismos al conocimiento.

Situación que el docente deberá enfrentar con sus propios recursos desarrollando un papel de elemento facilitador del proceso de aprendizaje y de la producción de conocimiento para generar la motivación en el estudiante.

⁶ Bernheim, Carlos. El Rol Del Docente En La Educación Superior Del Siglo XXI. Disponible en: http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf

⁷ Patricio Montero Lago. Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf>

Este enfoque pone de manifiesto la problemática educativa que se genera a partir de la disonancia que se crea entre las demandas de una sociedad del conocimiento y la información así como de la globalización y los paradigmas pedagógicos, contenidos programáticos, prácticas didácticas, es decir el perfil didáctico que los docentes desarrollan en su quehacer. Debido a que los docentes son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.

Es por ello que surge la interrogante de ¿Cuál es el perfil didáctico de los docentes de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su quehacer docente para promover el aprendizaje significativo?

1.5 Antecedentes sobre el tema

En el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, UNESCO: “La educación encierra un tesoro”, se describen las líneas maestras por las que transcurrirá el desarrollo de la educación en los próximos veinte años, a nivel mundial y deja entrever la importancia del papel del docente.

Asimismo en el Informe Delors se menciona que las condiciones del mundo actual son tales, que necesitaremos períodos escolares de aprendizaje a lo largo de toda la vida dado que es necesario desarrollar los cuatro pilares de la educación. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, en donde el papel del docente es determinante.

Para definir la acción profesional de un docente universitario hay que plantear que se trata de “un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción” (González Soto, 1996, p. 89).⁸

Después de señalar lo anterior, no cabe duda la importancia de revisar los aspectos fundantes que atraviesan la función docente, la planificación curricular, la producción de materiales, los procesos de evaluación, etc. Y en ese arduo proceso de reflexión permanente debe ocupar un lugar destacado, la transición de los programas de estudio basados en la enseñanza a un currículo centrado en la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, González Soto y Sánchez Delgado (2005) proponen una serie de principios que deberían estar presentes en todas las actividades de docencia universitaria:

⁸ Checchia, Beatriz. Las Competencias Del Docente Universitario. 2009. Disponible en red. http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf

Principio de Actividad y Participación. Entendido éste como la necesidad de que el alumnado tome parte en el desarrollo de su propio currículo, estando sus aprendizajes basados en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos. Si se quiere cambiar el sentimiento de pasividad de los alumnos, se debe promover que se sientan partícipes de su propio aprendizaje.

Principios de Motivación y Autoestima.

Todo proceso de aprendizaje debe ser precedido por una labor motivadora, que lleve al alumno a una situación que facilite sus aprendizajes y desarrolle su autoestima.

Principio de Aprendizajes Significativos. El aprendizaje universitario debe estar basado en una concepción constructivista del aprendizaje, esto supone, la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

Principio de la Globalización. Es un enfoque en el que los contenidos y los objetivos de aprendizaje se presentan relacionados en torno a un tema concreto que actúa como eje organizador, permitiendo analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto.

Principio de Personalización. La heterogeneidad del colectivo de personas que acceden a la universidad, conlleva atender tanto a la diversidad de situaciones de acceso como a las realidades y características individuales.

Principio de Interacción. El proceso de aprendizaje del alumnado debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno, que le lleve a una situación de pertenencia al grupo.

Para Zabalza, quien ha estudiado en profundidad el tema de las competencias docentes, afirma que muchas veces se hurga en las carencias y problemas sin brindar alternativas de mejoras; y, por lo tanto, ofrece diez cuestiones sobre las que indagar y en torno a las cuales analizar la actuación del profesor y establecer indicadores de calidad:

- “Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo (condición curricular).
- Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo (espacios físicos, la disposición de los recursos, etc.).
- Selección de contenidos interesantes y forma de presentación de los mismos.
- Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
- Metodología didáctica.
- Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
- Atención personal y sistemas de apoyo a los estudiantes.

- Estrategias de coordinación con los colegas.
- Sistemas de evaluación utilizados.
- Mecanismos de revisión del proceso.

Asimismo refiere que, a diferencia de lo que ocurría hace 100 años, en la sociedad actual resulta bastante fácil para las personas acceder en cada momento a la información que requieren (siempre que dispongan de las infraestructuras necesarias y tengan las adecuadas competencias digitales; en este caso: estrategias para la búsqueda, valoración y selección de información). Ahora la sociedad está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente nuevas problemáticas, exigiendo a las personas múltiples competencias procedimentales (iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para crear el conocimiento preciso que les permita afrontarlas con éxito”.⁹

Para Marqués hoy día el papel de los formadores no es tanto enseñar (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a *aprender a aprender* de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su *desarrollo cognitivo y personal* mediante *actividades críticas y aplicativas* que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC.

Por otra parte Tébar afirma que, “la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, aconseja que los formadores aprovechen los *múltiples recursos disponibles* (que son muchos, especialmente si se utiliza el ciberespacio) para *personalizar la acción docente*, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el tradicional aislamiento, propiciado por la misma organización de las escuelas y la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una *actitud investigadora* en las aulas, *compartiendo recursos* (por ejemplo a través de las webs docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (investigación-acción). El docente como *mediador* de los aprendizajes de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son:

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible).
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, habilidades para lograr su plena autonomía.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. Pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.

⁹ Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias Necesarias, Formación. Dr. Pere Marquès Graells, 2000 (Última Revisión: 7/08/11) Disponible en <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: valores.”¹⁰

Existen Instituciones educativas que carecen de elementos importantes como espacio y recursos, pero que al momento de implementar el trabajo en conjunto y colaborativo compartiendo recursos y sobre todo reflexionando sobre acciones didácticas también haciendo uso de la tecnología se lograran mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Cáceres concibe la formación pedagógica del profesorado universitario “como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior”¹⁰ y detalla las diferentes etapas que pueden ser organizadas durante los procesos de formación pedagógica:

a. Iniciación docente

El profesor novel que se inserta a realizar las funciones docente solo posee formación científica sobre la disciplina que explica, pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta etapa se familiariza con el estudio de los documentos normativos de la educación superior, participa en la supervisión de actividades realizadas por profesores de experiencia, discutiendo con ellos los resultados de la observación; similar estrategia se desarrolla con los profesores noveles al ser visitados. Todas las actividades mencionadas son planificadas por el departamento docente al cual pertenece el profesor.

b. Adiestramiento docente

Esta etapa, fundamentalmente, se realiza a través del trabajo metodológico en los diferentes niveles organizacionales en que está implicado el profesor. Durante dicha etapa el profesor participa de forma activa en las diferentes actividades metodológicas concebidas por su departamento docente, siendo protagonista en la realización de clases abiertas, disertaciones de trabajos pedagógicos, visitas a profesores de experiencia con el propósito de mejorar la calidad de sus clases.

¹⁰ Cáceres, M. y otros: La formación pedagógica de los profesores universitarios...
Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

c. Formación pedagógica por niveles:

A partir de un diagnóstico de necesidades de aprendizaje realizado, a los profesores, éstos son ubicados en los distintos niveles de formación y consecuentemente, se estructuran en sistemas los diferentes postgrados a cursar. Para ello se toma en consideración las necesidades personales, sociales e institucionales.

Los niveles de formación pedagógica previstos son:

Básico: Incluye a los profesores que no han cursado estudios sobre la Didáctica de la Educación Superior. Mediante el curso básico de Pedagogía los profesores recibirán los conocimientos y habilidades esenciales sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior.

Básico actualizado: Comprende la actualización de los profesores en los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje superior y su aplicación práctica a los diferentes niveles organizativos.

Los profesores se agrupan en un curso de actualización pedagógica, para alcanzar las competencias didácticas en el desarrollo del proceso formativo.

Profundización: Está concebido para los jefes de carrera, departamento, colectivo de años, disciplina y asignatura, así como para otros profesores y directivos que lo requieran. Estos profesores participan en el diplomado de didáctica y dirección de la Educación Superior.

Especialización. Esta destinado a la especialización en los contenidos de las Ciencias de la Educación vinculado a las necesidades del puesto laboral. Los profesores designados participan en cursos de especialización diseñados a tales efectos.

d. Formación académica investigativa.

“Está dirigida al perfeccionamiento continuo del profesor universitario, dicha formación se da a lo largo de su vida profesional. Incluye actividades de autosuperación que realiza el profesor para sistematizar y profundizar los conocimientos obtenidos a través del sistema de formación pedagógica acreditado por la Universidad. Asimismo se incorpora a todas aquellas actividades organizadas por su institución u otras para continuar elevando su desarrollo profesional y personal. Se ofrecen como alternativas para continuar su formación los programas de Maestría en Educación y Doctorados en Ciencias Pedagógicas y en Educación”¹¹.

En cada uno de los niveles se brinda especial atención a la participación en eventos pedagógicos para potenciar el intercambio académico con otros profesores y contraponer sus ideas, creencias, opiniones sobre el perfeccionamiento de la labor docente de la Educación Superior.

¹¹ Ibid pag.15

Las cuatro etapas referidas están íntimamente vinculadas y van proyectando el trabajo de investigación de los profesores alrededor de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, necesariamente el profesor para lograr una formación pedagógica, según las exigencias de la Educación Superior actual, no tiene que transitar por cada una de las 3 primeras etapas señaladas, esto estará en dependencia del nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente.

Por lo anteriormente expuesto se hace evidente la importancia que reviste la formación docente así como el desarrollo de su perfil didáctico durante el ejercicio de su quehacer educativo. En este orden de ideas surge el presente estudio.

1.6 Objetivo General

Contribuir al mejoramiento de las prácticas didácticas de los docentes de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para promover un aprendizaje significativo.

1.7 Objetivos Específicos

1. Describir el perfil didáctico de los docentes de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
2. Dar a conocer las estrategias más exitosas utilizadas por los docentes de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala que si promueven un aprendizaje significativo.
3. Identificar las características que determinan el perfil del docente universitario desde el punto de vista del alumno.

1.8 Preguntas de investigación

Cuál es el perfil didáctico de los docentes de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su quehacer docente para promover el aprendizaje significativo?

1.9 Tipo de Investigación

Diseño de investigación Descriptivo Simple cuyo objetivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.

1.10 Muestra de elementos o Población de elementos de estudio:

Está constituida por los docentes que imparten clases en la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Técnicos en Administración Educativa así como de los alumnos inscritos en el primer semestre de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la misma sección universitaria.

1.11 Metodología

La metodología de esta investigación consistió de los siguientes pasos:

1. Determinar el tipo de investigación a realizar
2. Establecer las fuentes de datos a recolectar
3. Definir el Diseño de la Investigación
4. Determinar la muestra
5. Recolección de los datos
6. Interpretar la información recabada

1.12 Diseño:

Para el diseño de investigación se realizaron las siguientes etapas:

1. Examinar las características del problema escogido.
2. Formular hipótesis.
3. Enunciar los supuestos en que se basan las hipótesis y los procesos adoptados.
4. Eligir los temas y las fuentes apropiados.
5. Seleccionar o elaborar técnicas para la recolección de datos.
6. Establecer, a fin de clasificar los datos, categorías precisas, que se adecuen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas.
7. Verificar la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos.
8. Realizar observaciones objetivas y exactas.
9. Describir, analizar e interpretar los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

Para la recolección de los Datos se utilizaron las siguientes Técnicas:

a.. Consulta bibliográfica

Se analizó la literatura más relevante y actual sobre el tema y/o temas a investigar.

b. Cuestionario

Se aplicó el cuestionario sobre el perfil didáctico del mediador, autor Lorenzo Tébar Belmonte, a maestros y alumnos de la Sección de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. Formación y práctica docente

“Se entiende por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente. Tradicionalmente, se otorgo el monopolio de la misma a la formación inicial. Pero la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. Asimismo, es sabido que actúa eficientemente la socialización laboral, dado que los docentes principiantes o novatos adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Esta afirmación se funda en dos razones: la primera, la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria; la segunda, los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial. En tal sentido, las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, nos referimos también muy especialmente a la *formación docente continua*, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la *práctica docente*, y debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.”¹²

Dicha *práctica docente* puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular. Frecuentemente se concibe la *práctica docente* como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes básicos de la acción docente, el concepto de *práctica* alcanza también otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos con el conjunto de la práctica social del docente. En este nivel se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. El mundo de las prácticas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente*, *institución escolar* y *contexto* ya que la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

¹² | Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación (Lima, Perú, septiembre de 1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. **Disponible en:** <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Por otra parte, en este mismo Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación realizado en Lima Perú en 1999, se presentaron propuestas que han rechazado en este campo los postulados de aquella sociología de las profesiones, definiendo la *profesionalización* como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la practica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor. Este conjunto de cualidades conforman *dimensiones del quehacer docente*, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza:

- *La obligación moral*: el compromiso ético que implica la docencia la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor esta obligado al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.
- *El compromiso con la comunidad*: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.
- *La competencia profesional*: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia practica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva”.¹³

2.2 La acción profesional del docente universitario

Para definir la acción profesional de un docente universitario hay que plantear que se trata de “un proceso de ayuda, de mediación, de intervención directa y sistemática, diferenciada, dinámica y abierta, en continua reconstrucción” (González Soto, 1996, p. 89).¹⁴ Después de señalar lo anterior, no cabe duda la importancia de revisar los aspectos fundantes que atraviesan la función docente, la planificación curricular, la producción de materiales, los procesos de evaluación, etc. Y en ese arduo proceso de reflexión permanente debe ocupar un lugar destacado, la transición de los programas de estudio basados en la enseñanza a un currículo centrado en la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, González Soto y Sánchez Delgado (2005) proponen una serie de principios que deberían estar presentes en todas las actividades de docencia universitaria:

Principio de Actividad y Participación. Entendido éste como la necesidad de que el alumnado tome parte en el desarrollo de su propio currículo, estando sus aprendizajes

¹³ Ibid pag. 10

¹⁴ Checchia, Beatriz. Las Competencias Del Docente Universitario. 2009. Disponible en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf

basados en la actividad, de tal forma que no hagan del aprendizaje una mera adquisición pasiva de conocimientos. Si se quiere cambiar el sentimiento de pasividad de los alumnos, se debe promover que se sientan partícipes de su propio aprendizaje.

Principios de Motivación y Autoestima.

Todo proceso de aprendizaje debe ser precedido por una labor motivadora, que lleve al alumno a una situación que facilite sus aprendizajes y desarrolle su autoestima.

Principio de Aprendizajes Significativos.

El aprendizaje universitario debe estar basado en una concepción constructivista del aprendizaje, esto supone, la construcción de aprendizajes partiendo de los conocimientos previos y las relaciones entre ellos, así como su proyección en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

Principio de la Globalización.

Es un enfoque en el que los contenidos y los objetivos de aprendizaje se presentan relacionados en torno a un tema concreto que actúa como eje organizador, permitiendo analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto.

Principio de Personalización.

La heterogeneidad del colectivo de personas que acceden a la universidad, conlleva atender tanto a la diversidad de situaciones de acceso como a las realidades y características individuales.

Principio de Interacción.

De acuerdo con este autor el proceso de aprendizaje del alumnado debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno, que le lleve a una situación de pertenencia al grupo; entendiendo a éste como un valor en sí mismo.

Al revisar diversos autores es evidente que ser docente universitario trae consigo una serie de requerimientos que se vinculan directamente con disposiciones, habilidades, aptitudes y condiciones que es necesario desarrollar, formar y/o fortalecer para que éste a su vez pueda facilitar tales procesos en sus alumnos como parte esencial de su papel docente.

2.3 La relación del profesional universitario y la docencia

Ausubel citado por Berheim “existe una relación muy estrecha entre saber cómo aprende un educando y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor”¹⁵.

Berheim afirma que “el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de conocimientos que lleva a cabo en su interior (estructura cognitiva) el sujeto que aprende y menciona como competencias básicas para el aprendizaje contemporáneo y estratégico las siguientes:

1. Capacidad de resolución de problemas.
2. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
3. Capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos del trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundamentadas.
4. Capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento.
5. Capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas.¹⁶”

Para Berheim “los desafíos del aprendizaje conducen a las respuestas pedagógicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, y que deben inspirar los nuevos modelos educativos y académicos. Esas respuestas implican profundas innovaciones educativas tales como:

- La adopción de los paradigmas del aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a emprender y aprender a arriesgarse.
- El compromiso con la educación permanente.
- El traslado del acento, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.
- El nuevo rol de los docentes, ante el protagonismo de los discentes en la construcción del conocimiento significativo.
- La flexibilidad curricular y toda la moderna teoría curricular que se está aplicando en el rediseño de los planes de estudio.
- La redefinición de las competencias genéricas y específicas para cada profesión o especialidad”.¹⁷

Lo que da a entender el citado autor con relación a la distinción en la relación profesional universitaria y la docencia es que los docentes tienen que saber con

¹⁵ Bernheim, Carlos. El Rol Del Docente En La Educación Superior Del Siglo XXI. Disponible en: http://ucyt.edu.ni/Download/El_Rol_Del_Docente_En_La_E_S_Del_Siglo_XXI.pdf

¹⁶ Ibid pag.8

¹⁷ Ibid. Pag 10

claridad como aprenden los estudiantes y a la vez saber que es lo que hacen para aprender, porque el aprendizaje no es mas que la construcción de sus propios conocimientos.

Asimismo Max Van Manen refiere que “esencialmente el ejercicio de ser docente, como un asunto que toca con lo personal, es decir, con la forma de asumir el rol y de interactuar con los educandos, no se limita a impartir una serie de lecciones y actividades de taller, es además un asunto de pensamiento y de interiorización que permiten la reflexión permanente del ejercicio de la docencia.

Pero ¿Cuál es el significado de ser profesor?; ¿Cómo observo a mis estudiantes? ¿Ellos cómo me observan?, éstos y otros pueden ser algunos interrogantes que llevan a cuestionar el rol de ser docente, y que en esencia, tienen su punto de partida en las experiencias de vida personales, ya trabajadas ampliamente por teóricos de la pedagogía como Max van Manen (1997) citado por González”.¹⁸

En síntesis González afirma que “la relación del ser profesional con la docencia, atraviesa lo personal, y toca con una profunda indagación por el sentido del ser y sentirse docente, no es solo una cuestión de titulación o de cargo ejercido. En donde la extensión solidaria o proyección social de la universidad en la sociedad, ha sido uno de los aspectos sobre el cual se ha prestado mayor atención en los últimos años, ya que las relaciones o extensiones universitarias, no se limitan a tener a los egresados ocupados o empleados en los diferentes cargos profesionales o administrativos de la empresa o la industria. Estas relaciones son la presencia real de la universidad en la sociedad, en donde se facilita el diálogo intercultural mediante la promoción interna y externa de las distintas manifestaciones y prácticas culturales de sus miembros y de la sociedad, No obstante, la presencia del profesional universitario debe ser mucho más real, más eficaz y propositiva¹⁹”.

Por lo que a decir de este autor, “ser profesional y propositivo en una sociedad en donde las problemas psicosociales abrumen, permitiría el ejercicio profesional mediante la gestación, organización, implementación y administración de propuestas comunitarias que lleven no solo a capacitar a grandes grupos poblacionales que así lo necesitan, es también un asunto de preservación e identidad cultural , entendida como el reconocimiento y la aceptación de igual dignidad en donde la devoción, y la lealtad a las ideas y los valores compartidos, hagan posible la construcción y desarrollo de los grupos e individuos en los contextos sociales integrados en las grandes urbes y en las pequeñas ciudades y poblaciones de nuestro territorio”.²⁰

No cabe duda que la labor educativa en un contexto socio cultural como el de la Sección de Casillas tiene en sí misma una serie de retos que los docentes deben enfrentar de forma creativa para desarrollar estrategias didácticas que faciliten los

¹⁸ Reflexiones Sobre El Desempeño Profesional Del Docente Universitario Y Su Relación Con La Docencia, La Extensión Y La Investigación. Disponible En [Http://viref.udea.edu.co/Contenido/Pdf/111-Breves.Pdf](http://viref.udea.edu.co/Contenido/Pdf/111-Breves.Pdf)

¹⁹ Ibid. pag. 6

²⁰ Ibid. Pag. 9

aprendizajes de sus alumnos por lo que su formación continua es absolutamente necesaria.

2.4 Nuevos desafíos en la educación universitaria

“La actualización de la docencia debe hacerse cargo de formas obsoletas de métodos de enseñanza convencionales sustentadas en supuestos tales como: a) el conocimiento es un cuerpo bien establecido de hechos técnicos que generan una acumulación de resultados que son jerárquicamente organizados y secuenciados para ser divididos y pasados de expertos a novicios, b) el aprendizaje es la adquisición de pedazos aislados de información y habilidades logradas principalmente escuchando, mirando, memorizando y practicando, y c) la enseñanza es la transmisión directa del conocimiento de profesores y de textos a los estudiantes”²¹.

Un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos.

El nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamientos utilizando el conocimiento disciplinario y cultural como medio para el crecimiento personal. El conocimiento se vuelve generativo solo en la medida que no es presentado sin más a los estudiantes, sino que cuando ellos puedan interpretarlos desde sus esquemas cognitivos previos, cuestionar críticamente lo que se les dice y establecer relaciones con otras informaciones. Es decir, un conocimiento genera bases para la construcción de nuevas estructuras de conocimiento cuando puede usarse para resolver problemas, comprender nuevas situaciones y pensar, sentir y actuar competentemente en forma individual y grupal.

“Montero destacó la necesidad de: 1) un cambio de énfasis sobre la preocupación de los procesos internos de las personas para el aprendizaje (antes con el conductismo no eran importantes, en tanto hoy sí lo son); 2) una docencia centrada en la acumulación de conocimientos a una centrada al autoaprendizaje; 3) de la aplicación privilegiada del método expositivo de enseñanza a una variedad de enfoques y situaciones centrados en lograr los aprendizajes de los estudiantes; 4) una enseñanza objetiva y aséptica a una enseñanza disciplinaria que no es neutra 5) el uso de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicaciones (TIC’S) que han permitido flexibilizar los accesos a la información, la secuenciación de las actividades de aprendizaje y los procesos de construcción social de los conocimientos; y 6) la

²¹ Montero Lago Patricio. Para la profesionalización del nuevo rol docente universitario 343
Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-350. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf>

evaluación de los aprendizajes referida a la norma (basada en la distribución normal) ha sido cambiada por enfoques tendientes a evaluaciones referidas a criterio”.²²

Aun cuando este autor no hace referencia al conocimiento y aplicación de las nuevas estrategias y técnicas didácticas que el docente debe poseer para la realización de su función pedagógica, es imprescindible abordar a la didáctica como ciencia que también debe sufrir transformaciones.

2.5 La didáctica universitaria

Para Díaz Barriga “la enseñanza universitaria debe superar su carácter informativo, reproductor e indiferente al caos social para avanzar hacia la científicidad y hacia su participación crítica y creativa en la trama social. Igual que en cualquiera de los niveles del sistema educativo, enseñar en el aula universitaria remite a considerar permanentemente, entre otras cosas, las intencionalidades del plan de estudios, la ecología del aula de clase, los procesos cognitivos del alumno, los recursos de la enseñanza, el tipo de sociedad que se espera ayudar a construir y el saber disciplinar con sus secuencias, vinculaciones con la práctica y las distintas maneras de abordarlo. Cada uno de estos aspectos constituye componentes didácticos sobre los cuales abundan discusiones y proposiciones orientadas a lograr que su desarrollo en el aula se realice con la mayor coherencia, pertinencia y significatividad. Ello remite a reconocer la existencia de una ciencia que oriente el ejercicio del enseñante y califique su actuación”²³.

Sin embargo, con demasiada frecuencia, la Didáctica como ciencia de la enseñanza no es advertida, ni aplicada por los docentes universitarios. La mayoría de las veces es relegada y no se aplica como un saber disciplinar apropiadamente.

La Universidad de San Carlos de Guatemala está obligada a transformarse radicalmente si quiere responder a la complejidad social y a los cambios vertiginosos que se están dando en las estructuras científicas, sociales y educativas. Por lo que la Facultad de Humanidades a través de sus Secciones Académicas en todo el país está llamada a revisar sus propios procesos de enseñanza aprendizaje en aras de una transformación del sistema educativo del país en vista que es esta casa de estudios donde se forman mayoritariamente los docentes que se integran al sistema nacional de educación.

Díaz refiere que la Didáctica Universitaria debe “entenderse como una Didáctica Especial, comprometida con la organización de las intencionalidades de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad de estrategias de enseñanza en función de la significatividad de los aprendizajes del futuro profesional. Estas intencionalidades abarcan su desarrollo personal, su potencial de inteligencia, la

²² Ibid. Pag.352

²³ dámaris **díaz h.** La didáctica universitaria: **a c c i ó n p e d a g ó g i c a**, vol. 10, nos. 1 y 2 / 2001. Pp.64-72

adquisición de competencias profesionales y el desarrollo de actitudes y valores en función de su participación crítica y creativa en el contexto socio-político”.²⁴

Asimismo, Pérez citado por Díaz señala que “la ausencia de una ciencia didáctica vigorosa, contextualizada, investigada cualitativamente y ejercitada con propiedad explica parte de los desatinos, superficialidades, rutinas e incertidumbres en la mayoría de los profesores. Esta ausencia, percibida y denunciada permanente por sus destinatarios (el alumnado), también se evidencia en una restringida concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la información, prioritariamente libresca y aislada, sin vínculos con otras áreas o asignaturas, como si formar profesionales no fuese una labor compleja, complementaria y de equipo. Estos desatinos pueden explicarse a partir de cuatro actitudes del docente y de las propias universidades:

- a) Reticencias del propio profesorado universitario para reconocerla como piso teórico de envergadura, capaz de orientar sobre qué, cómo, a quién y para qué enseñar, implicaciones epistemológicas, pedagógicas y organizativas que demuestran que no basta con saber la asignatura para enseñarla.
- b) Descuido investigativo por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión.
- c) Poca reflexión y divulgación didáctica a este nivel.
- d) Escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico²⁵.

Estas situaciones no son ajenas a las prácticas docentes que se presentan en la Facultad de Humanidades y por lo tanto pueden darse en las diferentes Secciones Departamentales, por lo que establecer el perfil didáctico de los docentes de la Sección de Casillas puede ser el primer paso para iniciar un proceso de transformación del papel del docente universitario.

Según Díaz “es conveniente reconocer que en las propias Escuelas de Educación comprometidas con la formación didáctica de la nueva generación de docentes no se percibe la vinculación entre el discurso docente y su hacer en el aula, de tal manera que la mayoría de los formadores de docentes no constituyen modelo didáctico para los alumnos, quienes no logran hacer conexiones entre lo que ven y sienten en el aula con la información verbal que reciben. Aunque existe preocupación por mejorar la calidad de la educación superior, e incluso muchas universidades han concretado los llamados Programas de Actualización del Profesorado.

Sus énfasis giran generalmente en torno a herramientas o técnicas para enseñar, con un sesgo hacia lo administrativo de la docencia o hacia la actualización en la disciplina que se enseña. Más aún, muchas aulas universitarias contradicen la esencia formativa de la didáctica. Siguen siendo instrumentistas, de espaldas a las condiciones humanas y a las expectativas del alumnado. Su programa se desarrolla sin marcos teóricos o con marcos teóricos ya superados. Inclusive, los principios o criterios didácticos en cuanto a motivación, secuencias, interacciones, evaluación formativa, desarrollo

²⁴ *Ibid* pag. 73

²⁵ *Ibid* pag 75

cognitivo y seguimiento, también están ausentes hasta en algunas Maestrías o Especializaciones comprometidas con el mejoramiento de la educación”²⁶.

La carencia de Didáctica Universitaria justifica, en gran parte, los cuestionamientos que se le hacen al docente, a sus actitudes, a sus interacciones con el alumnado, a los vicios y perjuicios en la evaluación de los aprendizajes, a los bajos rendimientos estudiantiles, al divorcio teoría práctica, a la ausencia de métodos y recursos actualizados. Esto ocurre por cuanto lo pedagógico y lo didáctico no se materializan en la mayoría de las aulas.

Como tarea profesional, la enseñanza debe estar precedida por un conjunto de conceptualizaciones e interpretaciones de las teorías que la fundamentan, por cuanto además de estar inserta en una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos, abarca un conjunto de procesos que inciden en el desarrollo integral de la población universitaria y en la construcción de la ciencia y la tecnología; en consecuencia, inciden también en las reconstrucciones sociales.

Imbernon citado por Díaz es categórico cuando señala: "para que la Universidad eduque en la vida y para la vida debe realmente superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y por el contrario debe tender a un carácter más relacional, más cultural contextual y comunitario. Enseñar en la Universidad implica en esta coyuntura socio histórica, asumir desde el aula el debate antropológico, ético, político, ontológico y axiológico de la sociedad."²⁷.

Además, como lo expresa Didriksson citado por Díaz, “aceptar el compromiso de responder a los desafíos tecnológicos de principio de siglo, clarificar los contenidos, estrategias y alianzas; interpretar responsablemente a la cibercultura y atender científicamente el desarrollo de las potencialidades afectivas, socio cognitivas y meta cognitivas de cada alumno, entre ellas, pensamiento, inteligencias y creatividad, sin obviar la inserción y realización del futuro profesional en un universo sociocultural afectado por la competitividad, productividad e innovación”²⁸.

Al seguir la línea de Pensamiento de Díaz surgen más y mayores preocupaciones referentes a la calidad de la docencia que se imparte en la Sección de Casillas y a la urgente necesidad de replantear el proceso de enseñanza que se imparte en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos.

2.6 Mediación Pedagógica

“El nuevo rol docente requiere desempeñar exitosamente varias funciones y tareas no convencionales. La mediación es una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción, dan significados a los estímulos que

²⁶ Ibid pag.76

²⁷ Ibid.pag.77

²⁸ Ibid.pag.78

recibe el educando, cuando selecciona los estímulos, cuando escoge las estrategias, cuando estructuramos una información, cuando clasifica los temas o contenidos con una finalidad determinada.”²⁹

“El acto educativo es un acto intencional, tiene significaciones concretas, pensando en unas metas. Cuando queremos descubrir unos valores, cuando superamos las necesidades actuales y descubrimos la trascendencia de nuestros actos, estamos mediando. Mediar también es transmitir valores, es conectar vivencias y elementos culturales, es superar la ignorancia y privación cultural, abriendo a otro a un mundo nuevo de significados. Al mediar vamos más allá de las necesidades inmediatas, trascendemos el presente, buscamos un mundo de relaciones que anticipan el futuro o presentan otras situaciones insospechadas. La mediación es un fenómeno vital, no se da solamente en la escuela, es una realidad en toda la vida”.³⁰

El mediador es un educador que asume en todo momento la completa responsabilidad e su labor educativa. De acuerdo con su ética profesional se implica en la formación integral e los educandos, sabiendo que ningún aspecto formativo le es ajeno. Se le piden, actitudes de empatía y de acogida, de permanente interacción, de valoraciones positivas de la cultura y vivencia de los valores que quiere transmitir.

“Si el profesor hasta el presente se ha preocupado de que los alumnos asimilen unos contenidos y acumulen saberes, ahora el objetivo principal se encamina a que el alumno aprenda a aprender, aprenda a pensar. El alumno debe ser el protagonista de sus aprendizajes, por la vía de la mediación y por la vía del autodescubrimiento. El mediador a ser un acompañante que organiza y pone a tiro la presa, el alumno es el auténtico candor, quien dispara y siente el gozo de lograr su propia presa”.³¹

“El profesor debe interesarse por cada educando, busca el crecimiento incesante del alumno, elevar su potencial de aprendizaje. Para ello va colocando el listón de las exigencias cada vez más alto, según el ritmo de los logros en los aprendizajes, cuidando la diversificación en las modalidades. El mediador está atento al proceso de maduración de cada alumno, del flujo del mundo relacional al de la autonomía y la personalización. El profesor es mediador tanto de los contenidos y los métodos como de lo que atañe a las personas y a la pequeña comunidad escolar. Las funciones quedarán más diseñadas en cada una de las formas de interacción en el proceso de los aprendizajes curriculares.

Son los propios sujetos que aprenden quienes, en interacción con el medio, con otras personas o por mediación de la cultura, construyen sus conocimientos, lo cual no implica necesariamente ni la invención ni el descubrimiento, sino la apropiación activa del saber, la asimilación y la sucesiva elaboración de nuevos conocimientos lo que exige una fuerte actividad intelectual por parte de alumno, actividad que pese a ser, en último término propia e individual no se produce aisladamente”.³² En este sentido se

²⁹ Tébar Lorenzo.(2003) El Perfil del profesor mediador. Santillana. España

³⁰ Ibíd pag.74

³¹ lbd pag 75

³² Ibíd pag.76

requiere trabajar fuertemente con los alumnos de la Sección de Casillas para que formen parte activa de su propio proceso de aprendizaje, ya que hasta el momento manifiestan pasividad y desinterés por desarrollar habilidades y capacidades que les permitan alcanzar procesos cognitivos que los conduzcan a aprender a aprender.

2.7 Aprendizaje Significativo

Ausubel expresa que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra”³³.

Díaz Barriga concluye que “el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”.³⁴

A partir de la comprensión conceptual de aprendizaje significativo se plantea la necesidad que contar con docentes que posean habilidades y capacidades didácticas específicas que promuevan aquellas estructuras cognitivas que conducen a la autorregulación.

Asimismo Díaz Barriga refiere que “el aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento. La adquisición y retención de grandes cuerpos de la materia de estudio son realmente fenómenos muy impresionantes si se considera que:

a) los seres humanos, a diferencia de las computadoras, pueden aprender y recordar inmediatamente sólo unos cuantos ítems discretos de información que se les presenten de una sola vez, y El recuerdo de listas aprendidas mecánicamente, que se presenten muchas veces, está limitada notoriamente por el tiempo y por el mismo tamaño de la lista, a menos que se reproduzca frecuentemente”³⁵.

³³ *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México. Disponible en: <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>

³⁴ Frída Díaz Barriga, Gerardo Hernández (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2a. edición. McGraw-Hill. México

³⁵ Ibid Pag. 15

Según Díaz Barriga la enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de la misma puede atribuirse en gran parte a sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva.

En primer lugar, al relacionar intencionalmente el material potencialmente significativo a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea a manera de matriz ideática y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas.

Es la misma intencionalidad de este proceso lo que lo capacita para emplear su conocimiento previo como auténtica piedra de toque para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surja un nuevo significado implica que el significado recién aprendido llega a formar parte integral de un sistema de ideas en particular.

La posibilidad de este tipo de relación e integración a una estructura cognoscitiva tiene dos consecuencias principales para los procesos de aprendizaje y retención. Primera, el aprendizaje y la retención dejan de depender de la capacidad humana, más bien frágil, para retener asociaciones arbitrarias y al pie de la letra como entidades autónomas, discretas y aisladas. En consecuencia, el periodo de retención se expande grandemente. Segunda, el material recién aprendido termina por someterse a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cual son incorporados.

Para Díaz Barriga no siempre es fácil demostrar que ha ocurrido aprendizaje significativo. La comprensión genuina implica la posesión de significados claros, precisos, diferenciados y transferibles por lo que la solución de problemas independiente es a menudo la única manera factible de probar si los estudiantes en realidad comprendieron significativamente las ideas que son capaces de expresar verbalmente; pero afirmar que la solución de problemas es un método válido y práctico de medir la comprensión significativa de las ideas no es lo mismo que afirmar que el alumno incapaz de solucionar un conjunto representativo de problemas necesariamente no entiende, sino tan sólo que ha memorizado mecánicamente los principios ejemplificados por tales problemas.

La correcta solución de problemas exige muchas otras habilidades y cualidades, como saber razonar, perseverancia, flexibilidad, improvisación, sensibilidad al problema y astucia, táctica, además de comprender los principios fundamentales; por consiguiente, ser incapaz de resolver los problemas en cuestión quizá refleje deficiencias en estos últimos factores, en lugar de carencia de comprensión genuina; o, en el peor de los casos, reflejaría un orden inferior de comprensión que el manifestado en la capacidad para aplicar correctamente los principios al solucionar problemas.

Otro método factible de someter a prueba la ocurrencia del aprendizaje significativo, y donde no existe esta dificultad de interpretación, consiste en exponerle al alumno un pasaje de aprendizaje, nuevo pero dependiente con arreglo a la secuencia, y que no sea posible dominar sin comprensión legítima de la tarea de aprendizaje anterior. Más

Díaz Barriga afirma que al buscar pruebas que demuestren la existencia de aprendizaje significativo, sea por interrogatorio verbal o por tarea de solución de problemas, surge siempre la posibilidad de que haya memorización mecánica. Los exámenes muestran que los estudiantes se vuelvan adeptos a memorizar no sólo proposiciones y fórmulas clave, sino también causas, ejemplos, razones, explicaciones y maneras de reconocer y resolver problemas tipo. Por lo que sugiere evitar el peligro de la estimulación repetitiva de la comprensión significativa, planteando preguntas y problemas que sean a la vez novedosos y desconocidos, y de manera que exijan el máximo de transformación del conocimiento existente.

Luego de revisar detenidamente los aportes que Díaz Barriga hace sobre el aprendizaje significativo es inevitable pensar que mediar un proceso de aprendizaje significativo requiere no sólo conocimiento teórico disciplinar sino además una verdadera disposición a desarrollar nuevas y mejores estrategias y técnicas didácticas que se adapten a los contextos de aprendizaje así como a los recursos físico y materiales de los que se dispongan, por lo que es conveniente realizar una mirada al método, las estrategias y técnicas didácticas como verdaderas directrices en el desarrollo del aprendizaje significativo.

2.8 El Método, Las Estrategias y Técnicas Didácticas

“Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se utilizan conceptos de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual trae como consecuencia confusiones y malos entendidos en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a la práctica.

Antes de plantear una definición del concepto de estrategia se debe hacer una primera distinción con relación al término de método, éste se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento.

El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad. Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo, etc.

Se puede decir que con base en un método se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo

arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.”³⁶ El concepto de *método* también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de *estrategia didáctica*.

Por otra parte en cuanto al concepto de *estrategia*, vale la pena hacer referencia al significado que el término tenía en su ámbito original, es decir el contexto militar.

Estrategia entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados.

La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método. La *estrategia* es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados.

De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.

Una estrategia según G. Avanzini citado por La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey “resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, el primero, y más importante, es proporcionado por las finalidades que caracterizan al tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. Esto último hace referencia a la misión de la institución.

El segundo componente procede de la manera en que percibimos la estructura lógica de las diversas materias y sus contenidos. Se considera que los conocimientos que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables. Los cursos, contenidos y conocimientos que conforman el proceso educativo tienen influencia en la definición de la estrategia.

El tercero es la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la

³⁶ LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo”³⁷.

2.8.1 Componentes de una estrategia didáctica:

La estrategia resulta de la conjunción de tres componentes.

Primero: definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La Misión de una institución.

Segundo: la estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular.

Tercero: la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos.

La adecuada selección de una estrategia o técnica didáctica permite el desarrollo intencional y programado de habilidades, actitudes y valores. Como anteriormente se señaló, éste es un elemento fundamental del nuevo modelo educativo. La participación en una técnica permite de una manera vivencial hacer énfasis en el conocimiento de la realidad y el compromiso con la comunidad y con el país. Lo anterior se logra en la medida en que se integran problemas, casos o proyectos, que ligados al entorno social, permiten una visión más ajustada de la realidad. Una característica más del modelo del rediseño radica en el uso de una variedad de procesos didácticos que permitan el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores propuestos en la Misión.

La mayor parte de los procesos didácticos que se han señalado promueven el desarrollo del aprendizaje colaborativo, estas actividades estimulan la generación de grupos colaborativos entre estudiantes, ya sea de forma presencial o virtual, del mismo campus o de otros del propio Instituto e incluso de otras instituciones nacionales o internacionales.

La colaboración entre los alumnos para el logro del aprendizaje se ve favorecida por el uso de una plataforma tecnológica como apoyo de los procesos didácticos. Esta plataforma permite fortalecer los procesos didácticos y hacerlos más eficientes y de mayor alcance. El uso de estrategias y técnicas didácticas activas permite al docente poner en práctica un nuevo rol: el de facilitar el aprendizaje, hacer que el alumno profundice en los conocimientos y descubra la relevancia que éstos tienen.

2.8.2 Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ha planteado que se

³⁷ Ibid pag. 15

espera que la participación del alumno en el proceso de evaluación de su aprendizaje, se haga de una manera responsable, que le permita desarrollar su autonomía, su capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus actos.

Por lo que el replanteamiento de las actividades a desarrollar en el salón de clase, a reflexionar sobre la mejor forma de cumplir con los objetivos de aprendizaje planteados para el curso. El profesor se enfrenta a la necesidad de conocer las opciones de estrategias y técnicas didácticas y a dominar los criterios para la selección e implementación de las mismas.

Al utilizar diferentes estrategias y técnicas didácticas, el aula se transforma en un lugar donde se realizan tres actividades de gran importancia:

- El profesor comprueba si se han adquirido los conocimientos en el nivel deseado.
- El profesor amplía la información y eleva el nivel de conceptualización para que los conocimientos se adquieran con mayor profundidad.
- Los alumnos, mediante su interacción, desarrollan habilidades, actitudes y valores muy importantes para la convivencia en sociedad.

Las estrategias y técnicas didácticas combinan aprendizaje y socialización. Al aplicarlas es posible profundizar en el conocimiento y desarrollar valores de la vida social, como el respeto a los demás, el autoconocimiento, el autocontrol, la tolerancia, etc.

Sin lugar a duda la Didáctica ocupa un espacio preferencial en la labor docente, lo que obliga a estudiar, analizar y reflexionar sobre las estrategias y técnicas didácticas que utilizan los docentes de la Sección de Casillas con el propósito de generar un proceso de retroalimentación en el que se compartan aquellas prácticas didácticas exitosas que realmente promueven un aprendizaje significativo.

2.9 Más allá de la docencia

“La figura del profesor universitario se está reconfigurando, ya que la definición de su rol, de sus funciones y de sus tareas docentes se están volviendo necesariamente diferentes de las propias de la enseñanza convencional. Las nuevas exigencias requieren de nuevas competencias y de una formación constante para el desempeño de múltiples funciones, algunas para las cuales no fue preparado en su formación dentro del sistema tradicional. Por lo que su figura se vincula al desarrollo de:

- capacidades técnicas y/o tecnológicas, que refieren a un dominio mínimo de técnicas ligadas a lo informático, indispensables en situaciones educativas, cada vez más mediatizadas;
- capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías;
- competencias de comunicación, que le permitirán salir de su solidez académica y desarrollar una comunicación interpersonal más flexible;
- capacidad de diseño y elaboración de los propios materiales curriculares;

- investigaciones sobre sus experiencias para ser compartidas con sus colegas.”³⁸

Según Spengler “la multiplicidad de competencias y capacidades exigen la segmentación del acto de enseñanza en múltiples tareas, separando las funciones docentes y haciéndolas parte de un proceso de planeamiento y ejecución dividido en tiempos y espacios diferentes, que integran el trabajo de un grupo de personas.

En este contexto, la figura del profesor como entidad individual deviene en una entidad colectiva, cuya redefinición es crucial para el éxito de los procesos educacionales. Es por ello, que se prefiere hablar de un profesor colectivo, como lo llama Belloni citado por Spengler, que trabaja sostenido por todo un equipo que posibilita la concreción de las funciones, sobre todo las de carácter técnico como la elaboración de materiales curriculares informáticos. Este desdoblamiento de la función docente puede evidenciarse en los múltiples roles que se le exigen:

- Profesor-formador: orienta el estudio y el aprendizaje, da apoyo psicosocial al estudiante, enseña a investigar, a procesar la información y a aprender.
- Diseñador de currículum y materiales didácticos: prepara los programas y currículos, selecciona contenidos, diseña las unidades didácticas.
- Profesor-investigador: investiga y se actualiza en su disciplina específica, en teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, reflexiona sobre su propia práctica pedagógica, y orienta y participa de la investigación de sus alumnos.
- Profesor-tutor: orienta al alumno en sus estudios relativos a la disciplina por la cual es responsable, esclarece dudas y explica preguntas relativas a los contenidos de la disciplina, y participa en las actividades de evaluación.
- Tecnólogo Educativo: organiza pedagógicamente los contenidos y los adecua a los soportes técnicos que serán utilizados en la producción de los materiales. Así mismo, brinda un apoyo técnico-informático durante las tutorías presenciales.
- Profesor-administrador académico: organiza los cronogramas del curso y la relación de los alumnos con la institución”³⁹.

Tal como puede apreciarse, el rol docente se sigue construyendo con base en las exigencias que las nuevas tecnologías requieren, lo que conlleva una amplia disposición y flexibilidad por parte de los y las maestras que imparten docencia a nivel universitario.

³⁸ Ibid.pag. 11

³⁹ Ibid. Pag. 12

Por otro lado Spengler refiere que “a pesar de que muchas de estas tareas son meramente técnicas, influyen en los procesos de aprendizaje y exigen un trabajo de integración y coordinación de equipo, que es tal vez una de las nuevas funciones más difíciles del profesor. Todos estos roles que ha de tener el profesor ante los cambios educativos, plantean la necesaria redefinición de la formación de los profesores, más adecuada a los cambios globales de la sociedad contemporánea.

Por todo ello, es imprescindible que el profesor trabaje conjuntamente con un equipo que lo sostenga, lo que a la vez propicia una búsqueda de formación continua, que va a generar una demanda efectiva que los sistemas educacionales tendrán que atender.

La actuación de este nuevo profesor colectivo tenderá a pasar del monólogo sabio del aula al diálogo dinámico de los laboratorios, e-mails, etc., del monopolio del saber a la construcción colectiva del conocimiento a través de la investigación, del aislamiento individual a los trabajos en equipos interdisciplinarios y complejos, de la autoridad al compañerismo en el proceso de aprendizaje.

Es importante resaltar que, a pesar de que ya no ocupa la centralidad en los procesos de aprendizaje, el profesor continúa siendo esencial para el proceso educativo en todos los niveles y sus funciones continúan siendo indispensables para el éxito del aprendizaje”⁴⁰.

2.10 El trabajo colaborativo

La reforma educativa actual enfatiza los procedimientos, valores y actitudes que constituyen el currículo y la intervención educativa. Según éste lenguaje e impulso, el trabajo en grupo, la formación de equipos de aprendizaje, el desarrollo de actitudes de cooperación, etc., constituyen una variable importante de formación básica en la Enseñanza Superior, de cara a una eficaz integración de los egresados en el ámbito laboral.

En este proceso de convergencia la actividad docente adquiere nuevos enfoques (tutorización y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial...), lo que supone implicaciones directas en la metodología docente. Es por esto por lo que consideramos fundamental el conocimiento y utilización de otras técnicas o estrategias metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumno ha de ser el eje fundamental, en torno al cuál gire el diseño de los currículos de cada plan de estudios.

El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas “lagunas” generadas con la aplicación exclusiva de técnicas

⁴⁰ Spengler, María del Carmen (2007) El Nuevo Papel Del Docente Universitario: El Profesor Colectivo. Disponible en www.fcecon.unr.edu.ar/.../spengler.%20craveri,%20el%20profesor.P

tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.

Por el contrario, a través de los métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se trata de lograr según (Johnson y Jonson 1985, 1989) cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo.

Las ventajas del uso de las técnicas de aprendizaje cooperativo en educación, contrastadas en numerosos trabajos de investigación, alientan a seguir mejorando y evaluando sus consecuencias y trascendencia real en el aprendizaje.

A pesar de todas las ventajas que tiene esta metodología, debemos ser conscientes de que nos vamos a encontrar con algunas dificultades, que se señalan a continuación:

- Espacios/aulas inadecuadas para el desarrollo de trabajos en grupo.
- Dificultad para seleccionar textos apropiados.
- El tiempo para corregir y evaluar se incrementa.
- Cambio en el sistema de evaluación: continua / final.
- Absentismo escolar ante los exámenes.
- Falta de experiencia del profesorado.
- Individualismo del profesorado.
- Excesivo número de alumnos por aula.

En este trabajo colaborativo permite analizar el grado de desarrollo de determinadas habilidades sociales en el alumnado de Psicopedagogía, desarrollando los contenidos de la asignatura de “Diagnóstico en Educación” a través de una metodología cooperativa al principio del curso (más autónoma y dialéctica), para finalizar el temario a través de una metodología expositiva tradicional (más individualista y competitiva). Las habilidades trabajadas, observadas y valoradas son las siguientes:

- Habilidades Comunicativas: desarrollo de capacidad verbal, en cuanto a comprender, explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar correctamente terminología de la asignatura, etc.
- Capacidad de Síntesis, para extraer lo fundamental prescindiendo de lo accesorio.
- Análisis y Reflexión: capacidad para deliberar, pensar, repasar, reconsiderar y madurar una idea antes de tomar una decisión.

- Crítica Constructiva: capacidad para posicionarse ante las opuestas o diferentes intervenciones de los compañeros, sin anularlos, ni imponerse, sino aportando su visión y enriqueciendo el resultado.
- Implicación: aportar sugerencias e ideas en las diferentes actividades, comprometiéndose en su desarrollo hasta el final.
- Autonomía: resolver actividades utilizando recursos propios sin recurrir a la ayuda inmediata de la profesora.
- Creatividad: diseñar o generar recursos didácticos (debate, rol-playing, dramatización, etc.) con ingenio, novedad y aplicabilidad.
- Autoevaluación: reconocer las dificultades y potencialidades de trabajar cooperativamente.
- Autoplanificación: gestionar el propio tiempo.

2.11 La Formación de los Profesores

Según Montero “el nuevo rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y, por la introducción de los ambientes y situaciones de aprendizaje con tecnologías informáticas y de comunicación. A la luz de algunas experiencias vinculadas con el desarrollo curricular basada en competencias con introducción de tecnologías informáticas y de comunicaciones, en esta presentación, se asume la importancia de profesionalizar la docencia que permita sustentar nuevas funciones y tareas docentes en las universidades. Además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, la profesionalización de la docencia debería posibilitar estar en condiciones de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como las de sentir y actuar de los estudiantes de acuerdo con las nuevas demandas educacionales.”⁴¹

Para Tébar “el profesor mediador es el protagonista y generador de los cambios educativos. La formación de los maestros se hace imprescindible por los desafíos que impone toda nueva teoría así como por los materiales, estrategias y metodología. La tarea docente supone un aprendizaje y actualización permanente, máxime cuando los vertiginosos y significativos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos de los programas, en las actitudes de los educandos, en los avances científicos y técnicos, en los métodos, etc. Constituyen un desafío a la función educadora. La formación permanente de los profesores es la respuesta necesaria a los cambios incesantes. Entre algunos factores responsables de la presión del cambio social sobre la función docente se encuentran una serie de exigencias profesionales nuevas como:

⁴¹ Montero L. Patricio. Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario 343
Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Río de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-350, jul./set. 2007

1. Inhibición educativa de los agentes de socialización (estado, familia, medios sociales, etc)
2. Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela
3. Ruptura del consenso social sobre la educación
4. El cambio de expectativas respecto del sistema educativo
5. El descenso en la valoración social del profesor
6. Los cambios en los contenidos curriculares
7. La escasez de recursos para el trabajo docente
8. Los cambios de relaciones profesor-alumno
9. La dificultad del trabajo que exige proceso y continuidad de equipos coherentes y estables. ⁴²

De acuerdo con este autor la transformación del papel del docente se ha debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra sujeto a los diversos contextos socioculturales en los que se presenta el hecho educativo así como a la propia individualidad del educador o educadora.

Asimismo Tébar destaca que el cambio metodológico en educación tiene consecuencias de enorme trascendencia para el profesor, para los alumnos e incluso para los Centros Educativos. Por ello recomienda al profesor una aproximación y estudio de los actores que le permitan una fundamentación teórica y el conocimiento de aquellos principios psicopedagógicos, afines a la concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje, en un marco interdisciplinar, cuyas bases respaldan el presente enfoque mediador, es decir los enfoques cognitivos más recientes, a la teoría genética de Piaget, a la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de Vygotski y a las teorías del procesamiento de la información.

“Las investigaciones sobre el perfeccionamiento de los docentes han legado a la conclusión de que el factor más determinante del comportamiento del profesor en el aula es lo que él piensa sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por esta razón el primer bloque de contenidos de la formación del profesor mediador debe orientarse a construir su nuevo sistema de creencias, a recuperar su autoestima y revisar los elementos de la cultura de los profesores. La creencia obligada de toda formación de docentes debe estar en el currículo, como resumen de la cultura que se quiere transmitir, y, en este sentido, modela la mentalidad de los profesores. La formación del mediador nos remite a una cuestión fundamental sobre qué deben saber los alumnos en los comienzos del siglo XXI. La respuesta más sintetizadora se encuentra en Delors, al darnos los cuatro pilares de la educación, a prender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. También la contesta Marchesi, citado por Tébar, principalmente deben conocerse a ellos mismos y a valorar la importancia de aumentar sus conocimientos a través de todas las experiencias de aprendizaje. Lo que más aprecian una serie de profesionales consultados es su capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo y buscar información. Las habilidades sociales

⁴² Tébar Lorenzo.(2003) El Perfil del profesor mediador. Santillana. España. pag. 190

y el nivel de la comunicación son también altamente apreciados junto al dominio de una lengua extranjera”.⁴³

2.12 Investigadores y docentes

Por otro lado Tébar establece que “la consideración del docente universitario como investigador lo conduce a la implementación de procedimientos metodológicos que evalúen su propia práctica profesional y educativa. Para ello, un enfoque integrador en torno al debate cualitativo-cuantitativo, conduce a alcanzar interpretaciones más amplias y ajustadas a la realidad, ya que se advierte la urgencia de buscar más la complementariedad que la contraposición entre ambas estrategias metodológicas, reconociendo sus diferencias, aprovechando el carácter instrumental de ambos, y sus posibilidades de utilización conjunta. El abordaje cuantitativo propicia la medición de lo observado, mediante estadísticas y relaciones entre variables. En tanto, el abordaje cualitativo permite una construcción conceptual y una descripción del fenómeno, en el marco del contexto como referente de la dinámica y producción social, rescatando la interpretación de los resultados”.⁴⁴

En relación a este punto cabe mencionar que el docente universitario debe ser apoyado y motivado por las instituciones educativas donde labora para realizar este valioso aporte no sólo para la academia sino para la sociedad guatemalteca en general, puesto que a través de esta línea de acción docente pueden abordarse diversas problemáticas que aquejan al país, sin embargo se observa desinterés tanto de autoridades como de docentes en participar y/o promover procesos de investigación sino se trata de estudios con fines de graduación a nivel de licenciatura y/o postgrado, con lo que se pierde la oportunidad de alcanzar un verdadero desarrollo integral de la academia y la ciencia en todas sus disciplinas basada en un proceso de investigación-acción que implica la combinación de metodologías de investigación y por tanto conlleva mayores demandas a los docentes.

2.13 Los retos que enfrentan los docentes

En relación al tema de retos que enfrentan los docentes Díaz Barriga señala que “frente al sugerente tema de la educación que se desea para los jóvenes bicentenarios, se debe tener claro el tipo de docentes que se necesita formar para que apoyen el aprendizaje y desarrollo de estos jóvenes. Aún cuando se ha demostrado que las TIC constituyen un fenómeno social de gran trascendencia que ha transformado la vida de millones de personas, también se ha reconocido que su impacto en la educación dista de sus potencialidades. En la región latinoamericana, con base en los análisis de los expertos en el tema, se encuentra un claro rezago no

⁴³ Tébar Lorenzo.(2003) El Perfil del profesor mediador. Santillana. España. Pag. 192

⁴⁴ Ibid pag.193

sólo en las posibilidades de acceso en condiciones de equidad a dichas tecnologías, sino también en relación a sus usos pedagógicos. Al parecer, en las condiciones actuales, y de no mediar acciones a todos los niveles (político, educativo, económico), en nuestra región las TIC pasarán a ser un factor más de desigualdad que perpetúe el círculo de exclusión social y educativa en que se encuentran atrapados muchos de nuestros niños y jóvenes"⁴⁵

Para Díaz Barriga uno de los desafíos más importantes se refiere a la tarea docente y que las nuevas exigencias a la profesión docente demandan que sean precisamente los profesores los responsables de la alfabetización tecnológica de sus estudiantes y del dominio de una diversidad de competencias requeridas en el contexto de las demandas de la sociedad del conocimiento. La cuestión es ¿están preparados los docentes para ello?, ¿se está haciendo lo debido para asegurar una formación docente apropiada?

Díaz Barriga refiere que a pesar de las reformas curriculares de la última década que se precian de sus fundamentos en el constructivismo, por lo menos en el caso de los sistemas educativos de la región americana, todavía prevalecen las formas de enseñanza centradas en la transmisión del conocimiento declarativo y en las evaluaciones del aprendizaje a través de exámenes de opción múltiple o de recuperación casi literal de información puntual.

No cabe duda que el sistema nacional de educación en Guatemala no escapa a esta realidad sino por el contrario es una situación que se recrea cotidianamente en las aulas de la Universidad de San Carlos de Guatemala y específicamente en la Facultad de Humanidades, probablemente debido a la falta de procesos de capacitación continua y de evaluación que permita revalorar la función docente y re contextualizar a la didáctica como conocimiento científico.

Según Díaz Barriga en algunos estudios en países como Chile, México, Colombia, España se ha concluido que “los profesores y alumnos en general, emplean las TIC para hacer más eficiente lo que tradicionalmente han venido haciendo, sobre todo, para recuperar información o presentarla. Pero los usos más constructivos e innovadores vinculados con el aprendizaje complejo, la solución de problemas, la generación de conocimiento original o el trabajo colaborativo, son poco frecuentes. Asimismo, se ha encontrado que muchos profesores están experimentando una falta de seguridad técnica y didáctica en relación a la introducción de las TIC en el aula, dada la falta de programas de habilitación docente apropiados y debido a que no se han logrado crear las condiciones favorables para su uso pedagógico. Con relativa frecuencia, los profesores muestran menor seguridad y una baja percepción de competencia o autoeficacia frente a las TIC en comparación a sus estudiantes. Además reitera que entre las prioridades a atender para promover usos innovadores de las TIC en las escuelas, se encuentra el tema del desarrollo y perfeccionamiento

⁴⁵ Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes Frida Díaz Barriga (UNAM, México) Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/expertos02.htm>

continuo de las competencias tecnológicas y didácticas del profesorado. Hay que considerar no sólo espacios para la reflexión y eventual transformación de sus creencias y prácticas pedagógicas, sino ante todo, la creación de equipos o grupos de trabajo (a la manera de comunidades de práctica y discurso crítico) que brinden el debido soporte y acompañamiento en esta labor. Los esfuerzos conducidos (meritorios pero insuficientes) se han centrado en dotar a los profesores de las nociones básicas de uso instrumental de las TIC, con poco apoyo para su introducción sistemática en el aula. Son menos las experiencias donde los profesores logran adquirir las competencias necesarias para utilizar conjuntamente metodologías didácticas innovadoras y TIC sofisticadas, enfatizando la comprensión del conocimiento escolar pero sobre todo su aplicación tanto a problemas del mundo real de interés para sus alumnos, como a su propio abordaje pedagógico. Más allá del manejo instrumental básico de las TIC, el docente requiere mejorar y enriquecer las oportunidades de aprender a enseñar significativamente a sus estudiantes con apoyo en dichas tecnologías, lo que implica su participación activa en proyectos colectivos de diseño y uso de ambientes de aprendizaje enriquecidos con las TIC”.⁴⁶.

Lograr lo antes expuesto no es tarea sencilla, sobre todo tomando en cuenta el contexto socio cultural y económico de Guatemala, pero tampoco es inalcanzable. Ya que existe afortunadamente evidencia suficiente de experiencias educativas exitosas a nivel nacional e internacional en donde los docentes han logrado innovar la enseñanza y promover aprendizajes significativos en sus estudiantes a través de pequeñas acciones que se van sumando y que apuntan al desarrollo del pensamiento crítico.

Al respecto, Díaz Barriga cierra su comentario con la mención a los cinco atributos que plantea la UNESCO para llevar a buen término una innovación educativa, basados en la literatura reportada sobre el papel y necesidades de los profesores: 1. Ventaja relativa: hay que demostrar al profesor que el aprendizaje enriquecido por medio de las TIC es más efectivo que los enfoques tradicionales; 2. Grado de compatibilidad: demostrar que el uso de las TIC no se opone a los puntos de vista, los valores o los enfoques educativos de actualidad; 3. Complejidad: demostrar que es viable implementar las TIC en la enseñanza; 4. Prueba empírica: dar a los educadores la oportunidad de probar las TIC en entornos no amenazantes, para lo cual, se necesita tiempo y apoyo técnico. 5. Observación: dar a los profesores la oportunidad de observar el uso de las TIC aplicadas con éxito en la enseñanza.

En este sentido es importante mencionar que estos planteamientos de la UNESCO son considerados pasos clave para alcanzar una verdadera innovación educativa en la que el docente sigue estando vigente y a quien se debe apoyar institucionalmente para que logre desarrollar las habilidades y competencias requeridas en la actualidad.

⁴⁶ Ibid Pag. 14

2.14 Rol del docente en un aprendizaje semipresencial.

El sistema educativo semipresencial posibilita una variedad de relaciones entre los estudiantes y los conocimientos, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Mediante ambientes de trabajo sustentados con tecnología informática y de comunicaciones, tanto profesores como estudiantes tienen una variedad de recursos para el desarrollo de las funciones y tareas claves que comprenden su rol en el sistema.

A modo ilustrativo, los profesores y alumnos cuentan con un diseño y programación de los cursos donde los contenidos y actividades principales de las situaciones de aprendizaje y evaluativas se encuentran accesibles en forma flexible en el espacio y en el tiempo, como también la información general (reglamentos, cronogramas de las pruebas, boletín).

Tanto docentes como estudiantes tienen acceso a las herramientas de comunicación para la interacción individual o grupal en forma sincrónica o asincrónica. Entre los aspectos distintivos, los estudiantes pueden consultar sus dudas en cualquier momento, y los profesores pueden acceder a información relativa al grado de participación de cada estudiante en el proceso y a las calificaciones que ilustren sus estados de avances. En esta modalidad el docente debe realizar varias funciones que se alejan de su rol convencional.

Globalmente, el profesor es un guía, maestro, consejero en el proceso de aprendizaje, a la vez que un analizador crítico, juez, árbitro, reforzador e inspector de los aprendizajes del estudiante. Junto con poseer un amplio dominio de los contenidos, debe reunir varias otras características personales que le permita establecer relaciones interpersonales favorables para el aprendizaje de sus estudiantes tanto en forma presencial como a distancia. La nueva forma de enseñanza reduce la clase expositiva, donde el profesor pasa la materia monopolizando la selección de los contenidos, la secuenciación de las actividades, fijando los ritmos de aprendizaje y las instancias de evaluación de los aprendizajes.

Las clases presenciales en esta modalidad, aprovechan lo que se encuentra en el sistema educativo para el acceso flexible en el espacio y en el tiempo del estudiante, los contenidos, una variedad de actividades y ejercicios para el aprendizaje, múltiples herramientas para acceder a consultas o para la construcción de conocimientos grupales, entre otras. Por ello, en vez de exponer los contenidos en la sala de clase, laboratorio o taller; la labor del docente estará, principalmente, focalizada en actividades no rutinarias para los aprendizajes dirigidas a facilitar la clarificación, profundización, sistematización y proyección de los conocimientos y del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, para un saber hacer con los conocimientos, incluyendo capacidades para lograr su propia autodirección en el aprendizaje y desarrollo profesional.

“En las clases no presenciales, los docentes orientan, conducen y retroalimentan a distancia el trabajo individual, grupal o colectivo de sus estudiantes de acuerdo a normas de operación que son conocidas y aceptadas por los estudiantes. En especial, las reglas de operación definen las formas de acceso y normas que regulan la utilización de la variedad de recursos y herramientas que se han puesto al servicio para el aprendizaje de los estudiantes. Estas normas establecen los derechos y obligaciones de estudiantes y docentes en el nuevo escenario. A continuación, se presentan las funciones y principales tareas que definen el rol del docente en el nuevo sistema”⁴⁷:

- **Guía:** el docente traza con precisión los objetivos que deben lograr los estudiantes, destaca y ejemplifica la importancia de ellos para sus alumnos, y contextualiza la utilización de los recursos que se pueden usar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.
- **Experto de Contenido:** el docente tiene amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso de manera de poder tratarlos con flexibilidad, profundidad y significado en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos, sea, en forma presencial o a distancia.
- **Facilitador:** el docente debe ser el referente académico que resuelve las dudas del estudiante, que le provea de información, explicaciones y orientaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes; es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes, y para apoyarlos en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.
- **Moderador:** el docente gestiona actividades y dirige en labores grupales, tanto presenciales como virtuales; se distingue por su lenguaje, su trato y carácter empático con sus estudiantes, siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la autodirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario.
- **Controlador de los Procesos:** el docente es analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna, de modo de lograr las organizaciones de experiencias de los estudiantes, las cuales han de ser facilitadoras de los aprendizajes esperados.
- **Evaluador:** el docente lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos; junto con las retroalimentaciones, participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias.

Estar en condiciones de: a) proveer de múltiples perspectivas y representaciones de la realidad; b) proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del

⁴⁷ Spengler, María del Carmen (2007) El Nuevo Papel Del Docente Universitario: El Profesor Colectivo. Disponible www.fcecon.unr.edu.ar/.../spengler.%20craveri,%20el%20profesor.P.

mundo real; c) focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento; d) presentar actividades realistas, relevantes y auténticas; e) proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la meta cognición; f) promover una práctica reflexiva, g) permitir que el contexto y su contenido dependan de una construcción del conocimiento a través de la negociación social, colaboración y experiencia; h) enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda, e i) alertar de las complejidades del conocimiento, enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios.

En suma, los antecedentes revisados confirman la necesidad de avanzar en una profesionalización de la docencia que compromete las funciones y tareas propias de un nuevo modelo de docencia.

CAPÍTULO III

PRESENTACION Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Docentes participantes

Gráfica No. 1



Estudiantes participantes

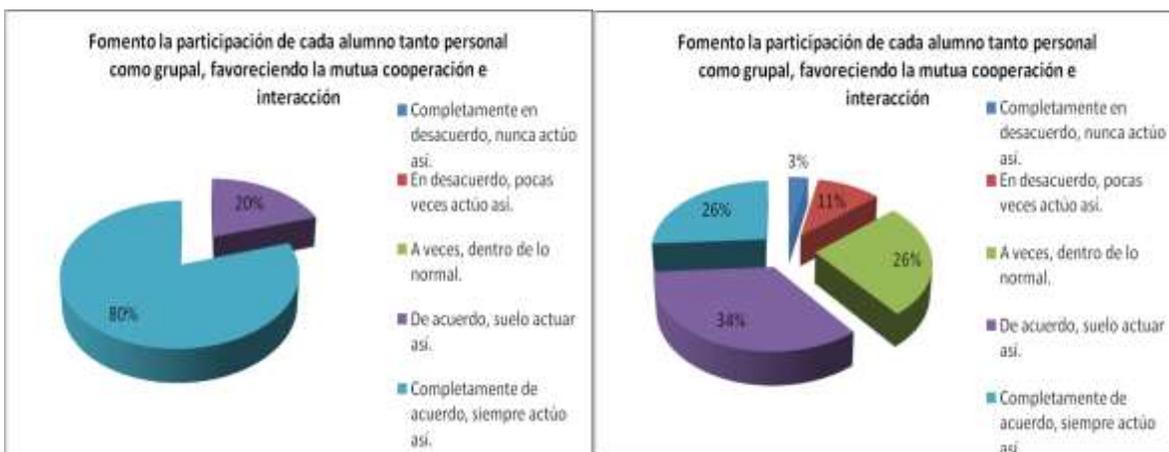


Los resultados obtenidos en ambas distribuciones de opinión nos permite evidenciar que es necesario reforzar las prácticas didácticas docentes para que se realicen de manera permanente y no como actividades aisladas al punto que los alumnos no las logran identificar como una práctica pedagógica cotidiana.

Gráfica No. 2

Docentes participantes

Estudiantes Participantes

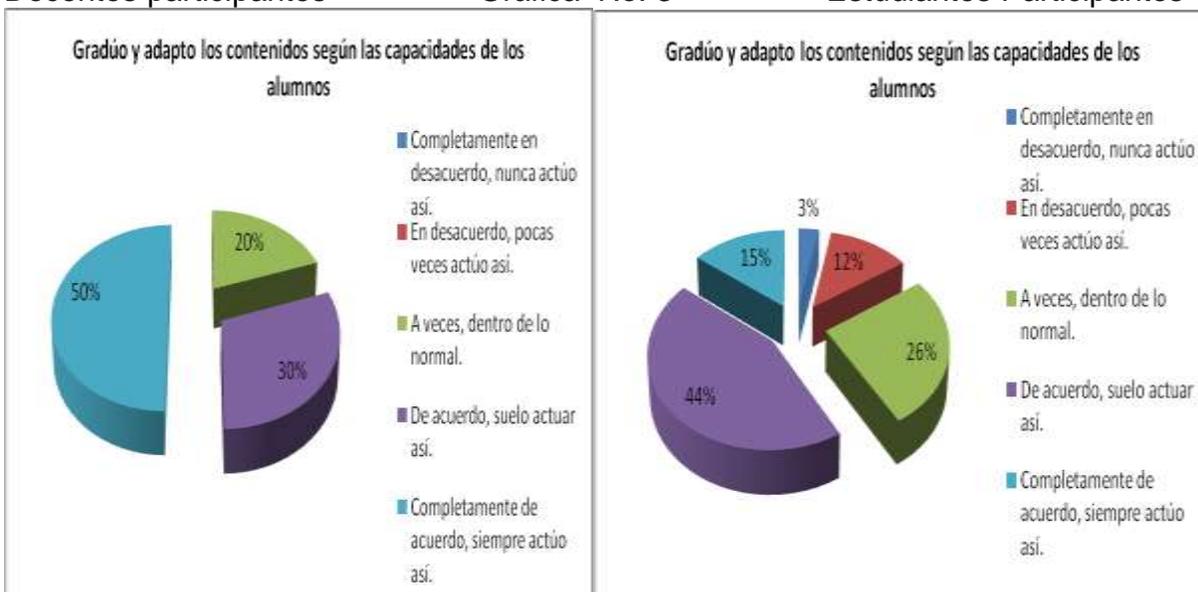


Los resultados obtenidos dejan entre ver la diversidad de percepciones a nivel de estudiantes en cuanto a su opinión sobre cómo sus docentes promueven o no la participación individual y grupal fomentando cooperación e interacción en el aula, lo que puede interpretarse como que realmente no es una práctica permanente o que al menos no todos los docentes lo realizan, lo que puede deberse no sólo a la individualidad y diversidad de docentes sino a que no se han integrado a la práctica docente las metodologías y didácticas que promueven el aprendizaje significativo.

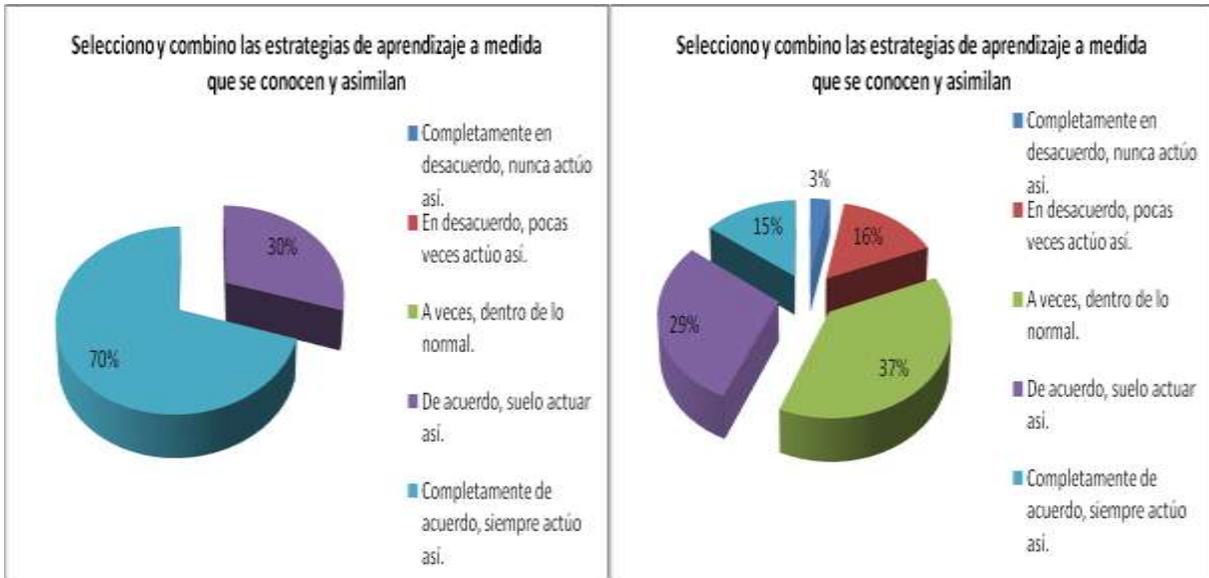
Docentes participantes

Gráfica No. 3

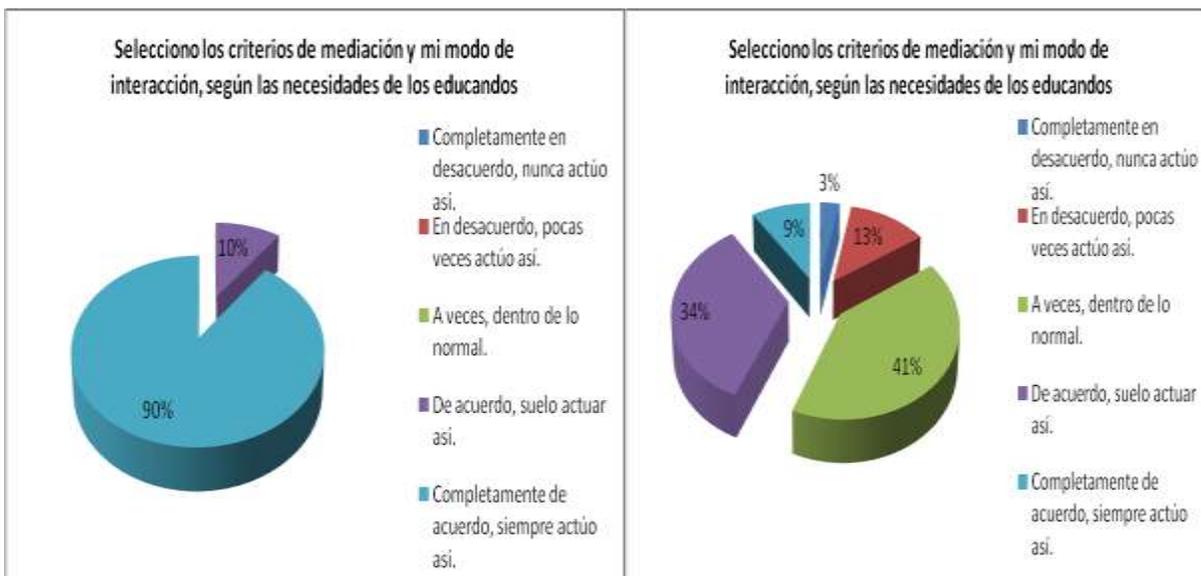
Estudiantes Participantes



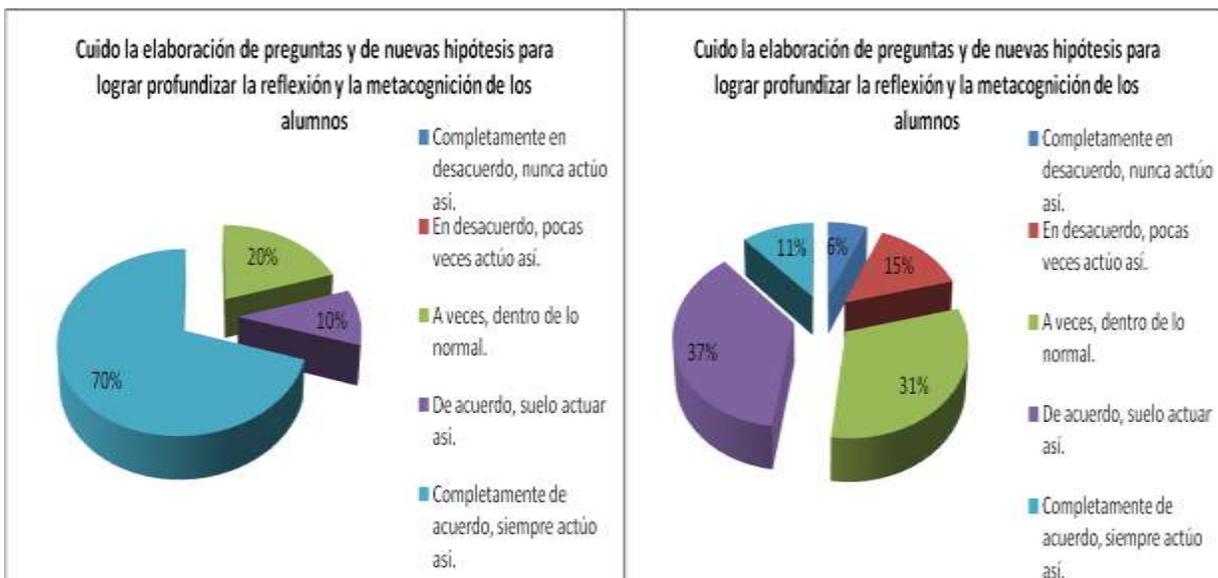
Desde la perspectiva de los alumnos sólo la tercera parte de los docentes siempre gradúan y adaptan los contenidos según sus capacidades, lo cual significa que es un número muy reducido de docentes que efectivamente cumplen con esta condición de mediación pedagógica



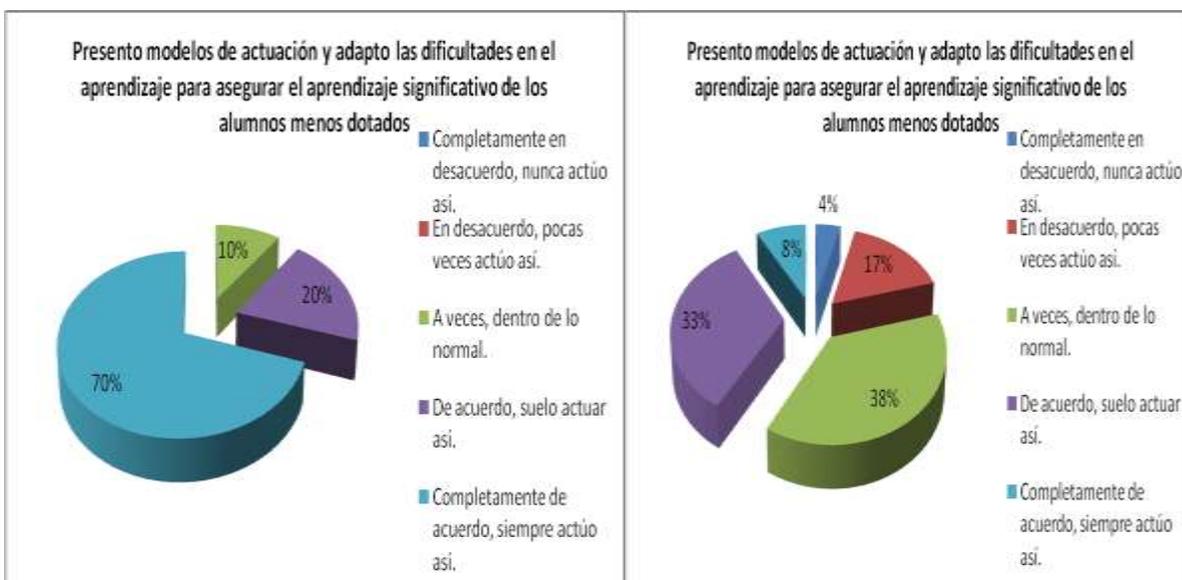
Es evidente que existe una distancia abismal entre la percepción de los docentes y su papel mediador de los aprendizajes de sus estudiantes y lo que éstos realmente experimentan, ya que de acuerdo con la distribución porcentual obtenida, un número muy reducido de los estudiantes encuestados, está totalmente de acuerdo con que los docentes siempre seleccionan y combinan las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan, de donde puede inferirse que ésta es una práctica didáctica ocasional, lo cual es a todas luces preocupante en vista de la importancia que reviste esta acción didáctica en el marco de un aprendizaje significativo. Todo ello tiene implicaciones en términos de calidad educativa y modelo educativo.



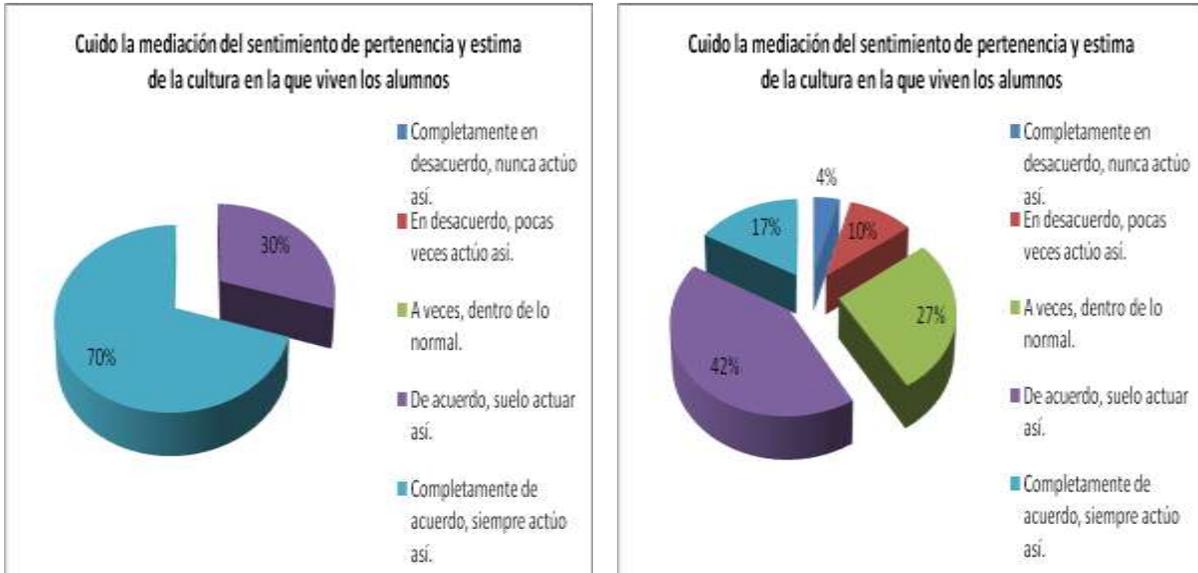
Al observar las gráficas puede inferirse la falta de congruencia entre la práctica y la teoría en el papel de los docentes de la Sección de Casillas puesto que al integrar los datos obtenidos resulta que, la gran mayoría de estudiantes que respondieron, coinciden en que sus docentes no siempre seleccionan los criterios de mediación y el modo de interacción de acuerdo a sus necesidades. Lo cual contraviene el rol mediador del docente en vista que tal como lo señala Spengler el profesor mediador es el protagonista y generador de los cambios educativos. Asimismo pone de manifiesto la importancia de fortalecer la formación de los maestros que se hace imprescindible por los desafíos que impone toda nueva teoría así como por los materiales, estrategias y metodologías que debe utilizar.



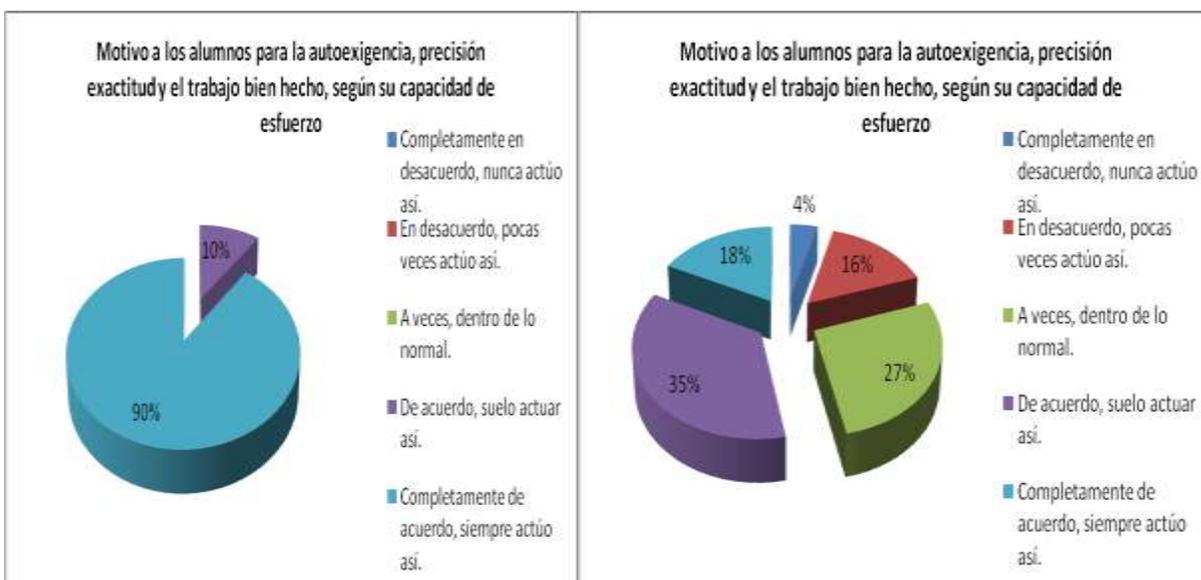
Más de la mitad de los docentes opina que promueven la reflexión y la meta cognición de los alumnos, premisa de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes opina que la reflexión y meta cognición no son un prácticas permanentes sino ocasional, situación que reitera la ausencia de las condiciones elementales para promover un aprendizaje significativo. Estos resultados marcan la presencia de prácticas docentes que se enmarcan en el modelo pedagógico tradicional, indicativo de un modelo centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje significativo.



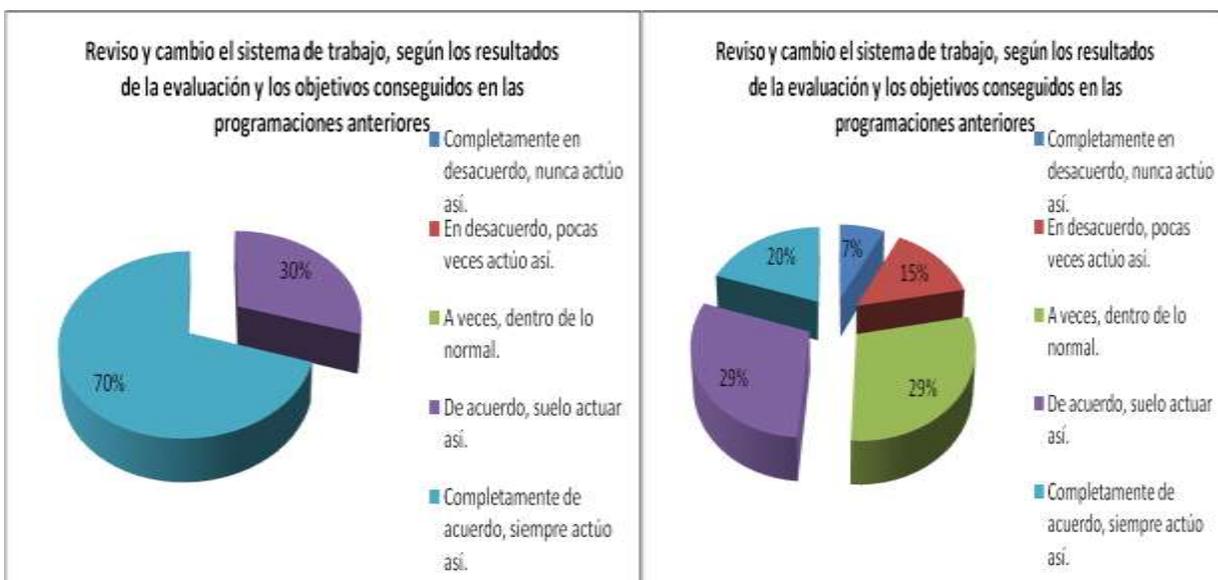
Los resultados que se observan sobre la actuación didáctica de los docentes indica que la mayoría de docentes promueve el aprendizaje significativo. Sin embargo los resultados indican que más de la mitad de estudiantes opina que es una práctica didáctica ocasional, lo que de acuerdo con Tébar y su perfil mediador el profesor hasta el presente se preocupa de que los alumnos asimilen unos contenidos y acumulen saberes práctica contraria al objetivo actual principal que se encamina a que el alumno aprenda a aprender, aprenda a pensar. El alumno debe ser el protagonista de sus aprendizajes, por la vía de la mediación y por la vía del autodescubrimiento. En donde en términos de Tébar el mediador es un acompañante que organiza y pone a tiro la presa, el alumno es el auténtico cazador, quien dispara y siente el gozo de lograr su propia presa..



La distribución de los porcentajes en ambas gráficas evidencia que existe una marcada diferencia perceptiva entre el estudiantado de Casillas en cuanto a la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos. Estos resultados contravienen totalmente lo planteado por González que declara que “ser profesional y propositivo en una sociedad en donde las problemas psicosociales abruma, permitiría el ejercicio profesional mediante la gestación, organización, implementación y administración de propuestas comunitarias que lleven no sólo a capacitar a grandes grupos poblacionales que así lo necesitan, es también un asunto de preservación e identidad cultural, entendida como el reconocimiento y la aceptación de igual dignidad en donde la devoción, y la lealtad a las ideas y los valores compartidos, hagan posible la construcción y desarrollo de los grupos e individuos en los contextos sociales integrados en las grandes urbes y en las pequeñas ciudades y poblaciones de nuestro territorio”.



En estas gráficas se aprecia la discrepancia perceptiva entre lo que docentes y alumnos consideran que es una práctica didáctica permanente y que consiste en la motivación hacia la autoexigencia, precisión exactitud y el trabajo bien hecho, lo cual hace referencia a prácticas didácticas aisladas que aún no se han consolidado e integrado a un modelo educativo institucional que permita alcanzar la calidad educativa que se requiere para la transformación del sistema educativo del país.



De acuerdo con los resultados obtenidos y de cara a los contenidos teórico conceptuales revisados en el estudio realizado, puede inferirse la inconsistencia y debilidad metodológica y didáctica que caracteriza el quehacer de los docentes de la Sección de Casillas. Lo cual es preocupante en términos de desarrollo y transformación del papel mediador que el docente universitario debiera de protagonizar a decir de los nuevos entornos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Con base en los resultados obtenidos se concluye que el perfil didáctico del docente de la Sección de casillas se caracteriza por:
 - No presentan modelos que promuevan el aprendizaje significativo
 - No hay mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos.
 - Las prácticas didácticas se realizan como actividades aisladas al punto que los alumnos no las logran identificar como una práctica pedagógica..
 - La participación individual y grupal no es una práctica permanente
 - La cooperación e interacción en el aula no es estrategia didáctica permanente o que al menos no todos los docentes lo realizan
 - Los docentes seleccionan y combinan las estrategias de aprendizaje como una práctica didáctica ocasional
 - Los docentes no siempre seleccionan los criterios de mediación y el modo de interacción de acuerdo a sus necesidades
 - Los docentes no siempre promueven la reflexión y la meta cognición de los alumnos, premisa de un modelo educativo centrado en el aprendizaje
 - La motivación hacia la autoexigencia, precisión exactitud y el trabajo bien hecho, es una práctica didáctica aislada que aún no se ha consolidado e integrado a un modelo educativo institucional que permita alcanzar la calidad educativa que se requiere para la transformación del sistema educativo del país.
 - La inconsistencia y debilidad metodológica y didáctica caracteriza el quehacer de los docentes de la Sección de Casillas.
2. Los resultados obtenidos evidencia que el saber disciplinario no basta para que los profesores y profesoras de la Sección de Casillas puedan abordar de manera eficiente y proactiva, la complejidad ni la diversidad de situaciones pedagógicas que viven en las aulas, para promover el aprendizaje significativo.
3. Se hace necesario operacionalizar el perfil de competencias docentes a través de una malla curricular que permita recuperar los saberes de la experiencia, a partir del diálogo y reflexión permanente sobre las acciones didácticas exitosas para promover un modelo educativo enfocado en el aprendizaje y no en la enseñanza.
4. A través del análisis de los resultados obtenidos se infiere el vacío de un modelo educativo institucional en la Sección de Casillas que promueva el papel mediador del docente en un marco de aprendizaje significativo, en donde ocupe

un lugar preponderante el aprender a aprender como estrategia metodológica, sino más bien se deja ver con suma claridad que aún se trabaja con un modelo tradicional centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje.

5. Los resultados obtenidos no deben ser generalizados a otras Secciones Universitarias de la Facultad de Humanidades ya que responden exclusivamente a las apreciaciones realizadas por docentes y alumnos de la Sección de Casillas, en un lapso y contexto social específico, ya que tal como lo refiere Spengler el papel del docente universitario debe responder a la diversidad y la heterogeneidad de los alumnos universitarios - considerando las motivaciones, intereses y necesidades propias de cada uno, lo que implica incorporar estrategias pedagógicas que puedan desarrollar las potencialidades de cada alumno en particular y las competencias necesarias para su futuro desempeño profesional.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Coordinación de la Sección de Casillas crear espacios de intercambio y socialización de experiencias y prácticas docentes exitosas que promuevan el perfeccionamiento y mejora constante, lo que permitirá apoyar a los y las docentes en forma oportuna, respecto del manejo de los contenidos disciplinarios y de las correspondientes orientaciones didácticas y metodológicas más eficaces
2. Así mismo es recomendable establecer enlaces entre las líneas de acción en materia de formación continua y los resultados de la evaluación del desempeño profesional de los docentes de la Sección de Casillas, para fortalecer las competencias docentes.
3. A las autoridades de la Facultad de Humanidades se recomienda dar seguimiento a través de sistemas de apoyo en red a los procesos de enseñanza aprendizaje y la orientación del aprendizaje no presencial de la Sección de los docentes de la Sección de Casillas, combinando actividades presenciales de formación, actualización y capacitación docente para promover los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje con el reto de potenciar el aprendizaje autónomo del estudiante, la creación de grupos de aprendizaje y el trabajo colaborativo.
4. Es muy importante también disponer de una plataforma de comunicación que facilite dar continuidad al proceso de formación de los profesores. Esta plataforma permitiría dar seguimiento a los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores de la Sección de Casillas, para proveer los apoyos necesarios en lapsos cortos y desarrollar ciclos de mejoramiento individual y grupal de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguirre J. Formación pedagógica y didácticas universitarias.
http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL_1302_W.GIF. 6 p
2. Bernheim, Carlos. El Rol Del Docente En La Educación Superior Del Siglo XXI. Disponible en:
http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_ES_DEL_SIGLO_XXI.pdf
3. Cáceres, M. y otros: La formación pedagógica de los profesores universitarios. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
4. Checchia Beatriz (2009). Las Competencias Del Docente Universitario. Disponible en
http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf
5. Díaz Barriga Frida. Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes.UNAM,México. Disponible en
<http://www.oei.es/metas2021/expertos02.ht>
6. Díaz Barriga Frida ,Gerardo Hernández(2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.2a. edición. McGraw-Hill. México.
7. Díaz Damaris (2001) La didáctica universitaria: Acción pedagógica, Vol. 10, Nos. 1 y 2
8. González,C. Reflexiones Sobre El Desempeño Profesional Del Docente Universitario Y Su Relación Con La Docencia, La Extensión Y La Investigación. Disponible en <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/111-breves.pdf>
9. Globalización y Educación. (2001). Cuadernos Pedagógicos No.4. Ministerio de Educación. Guatemala.
10. Keiner, D. (2005) Lo Humano en Riesgo. Ed. Universidad Iberoamericana. México.
11. *LAS ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL REDISEÑO*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

12. Montero L. Patricio. (2007) Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario 347 Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-350, jul./set. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a03v1556.pdf>
13. Morin Edgar (2001) Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires Argentina.
14. Perinat Adolfo (2004) Conocimiento y Educación Superior. Ed. Paidós España.
15. Rozalén, José (2004) La apasionante aventura de la Educación. Editorial y Distribuidora, S.A. España.
16. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación (Lima, Perú, septiembre de 1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. Disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
17. Spengler, María del Carmen (2007) EL NUEVO PAPEL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: EL PROFESOR COLECTIVO. Disponible en www.fcecon.unr.edu.ar/.../spengler,%20craveri,%20el%20profesor.P.
18. Tébar Lorenzo (2003). El Perfil del Profesor Mediador. Ed. Santillana. España.
19. Tharp, Roland (2002). Transformar la enseñanza. Ed. Paidos. España.
20. Winstein, José y otros. (2006) Sentidos de la Educación y la Cultura. UNESCO. Ediciones LOM. Chile.

ANEXOS

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Lea cuidadosamente la escala y exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las preguntas que Siguen rodeando con un círculo la puntuación elegida.

1. Completamente en desacuerdo, Nunca actúo así.
2. En desacuerdo, Pocas veces actúo así
3. A veces, Dentro de lo normal.
4. De acuerdo, Suelo actuar así.
5. Completamente de acuerdo, Siempre actúo así.

1.	Planifica y programa los objetivos y las tareas educativas de cada sesión con esmero.....	1 2 3 4 5
2.	Busca la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y defectos.....	1 2 3 4 5
3.	Trata de identificar las funciones cognitivas deficientes de mis alumnos para hacerlas objeto de mi tarea educativa.....	1 2 3 4 5
4.	Se asegura de que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar la tarea.....	1 2 3 4 5
5.	Fomenta la participación de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción.....	1 2 3 4 5
6.	Sondea los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido, al comenzar un tema o materia....	1 2 3 4 5
7.	Provoca en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se plantean en la lección.....	1 2 3 4 5
8.	Gradúa y adapta los contenidos según las capacidades de los alumnos.....	1 2 3 4 5
9.	Selecciona y combina las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan.....	1 2 3 4 5
10.	Ayuda a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis interacciones para implicarlos en las tareas.....	1 2 3 4 5
11.	Presta atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio.....	1 2 3 4 5
12.	Prevee y se adelanta a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección...	1 2 3 4 5
13.	Selecciona los criterios de mediación y mi modo de interacción, según las necesidades de los educandos.....	1 2 3 4 5
14.	Da el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía.	1 2 3 4 5
15.	Cuida la elaboración de preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición de los alumnos	1 2 3 4 5

16. Busca cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y actividades.....	1 2 3 4 5
17. Analiza con los alumnos sus procesos de búsqueda, planificación y logro de objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios y progresos.....	1 2 3 4 5
18 Eleva gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos.....	1 2 3 4 5
19 Ayuda a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos	1 2 3 4 5
20 Presenta modelos de actuación y adapta las dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados.....	1 2 3 4 5
21 Alterna el método inductivo con el deductivo para crear desequilibrios y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales.....	1 2 3 4 5
22. Hace que los alumnos verbalicen los aprendizaje para comprobar si los han comprendido y asimilado.....	1 2 3 4 5
23. Acostumbra a hacer las síntesis de lo tratado al finalizar un tema o lección.....	1 2 3 4 5
24. Propone actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos.....	1 2 3 4 5
25 Ayuda a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadoras de Lo estudiado.....	1 2 3 4 5
26 Cuida la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos.....	1 2 3 4 5
27 Orienta a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a las materias curriculares y en su vida.....	1 2 3 4 5
28 Propone con frecuencia a los alumnos que hagan la autoevaluación y el autoanálisis de su proceso de aprendizaje.....	1 2 3 4 5
29 Ayuda a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de sí mismos.....	1 2 3 4 5
30 Motiva a los alumnos para la autoexigencia, precisión exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo.....	1 2 3 4 5
31 Fomenta la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades.....	1 2 3 4 5
32. Revisa y cambia el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores.....	1 2 3 4 5

Tomado de: El Perfil Didáctico del Profesor Mediador. Lorenzo Tébas Belmonte. Ed. Santillana. 2003 España.

CUESTIONARIO A DOCENTES

Lea cuidadosamente la escala y exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las preguntas que Siguen rodeando con un círculo la puntuación elegida.

1. Completamente en desacuerdo, Nunca actúo así.
2. En desacuerdo, Pocas veces actúo así
3. A veces, Dentro de lo normal.
4. De acuerdo, Suelo actuar así.
5. Completamente de acuerdo, Siempre actúo así.

11.	Planifico y programo los objetivos y las tareas educativas de cada sesión con esmero.....	1 2 3 4 5
12.	Busco la información necesaria para conocer las dificultades de aprendizaje de los alumnos, sus causas y defectos.....	1 2 3 4 5
13.	Trato de identificar las funciones cognitivas deficientes de mis alumnos para hacerlas objeto de mi tarea educativa.....	1 2 3 4 5
14.	me aseguro de que los alumnos han comprendido con claridad y precisión la información dada, antes de iniciar la tarea.....	1 2 3 4 5
15.	Fomento la participación de cada alumno tanto personal como grupal, favoreciendo la mutua cooperación e interacción.....	1 2 3 4 5
16.	Sondeo los conocimientos previos de los alumnos y el vocabulario básico conocido, al comenzar un tema o materia....	1 2 3 4 5
17.	Provoco en los alumnos la necesidad de búsqueda, autodescubrimiento de las estrategias y soluciones a los problemas que se plantean en la lección.....	1 2 3 4 5
18.	Gradúo y adapto los contenidos según las capacidades de los alumnos.....	1 2 3 4 5
19.	Selecciono y combino las estrategias de aprendizaje a medida que se conocen y asimilan.....	1 2 3 4 5
20.	Ayudo a los alumnos a descubrir los objetivos, la intencionalidad y trascendencia de mis interacciones para implicarlos en las tareas.....	1 2 3 4 5
16	Presto atención a cada alumno para que aumente el control de su impulsividad y consiga mayor autodominio.....	1 2 3 4 5
17	Preveo y me adelanto a las dificultades de aprendizaje que los alumnos van a encontrar en la lección...	1 2 3 4 5
18	Selecciono los criterios de mediación y mi modo de interacción, según las necesidades de los educandos.....	1 2 3 4 5
19	Doy el tiempo necesario para la búsqueda y la investigación personal de las respuestas a las cuestiones planteadas para que los alumnos aprendan a trabajar con autonomía.	1 2 3 4 5
20	Cuido la elaboración de preguntas y de nuevas hipótesis para lograr profundizar la reflexión y la metacognición de los alumnos	1 2 3 4 5

16. Busco cambios de modalidad y novedad en la presentación de los contenidos y actividades.....	1 2 3 4 5
17. Análisis con los alumnos sus procesos de búsqueda, planificación y logro de objetivos para que adquieran conciencia de sus cambios y progresos.....	1 2 3 4 5
18. Elevo gradualmente el nivel de complejidad y abstracción de las actividades para potenciar las capacidades de los alumnos.....	1 2 3 4 5
19. Ayudo a los alumnos a descubrir nuevas relaciones y los aspectos positivos y optimistas de los temas propuestos	1 2 3 4 5
22. Presento modelos de actuación y adapto las dificultades en el aprendizaje para asegurar el aprendizaje significativo de los alumnos menos dotados.....	1 2 3 4 5
23. Alterno el método inductivo con el deductivo para crear desequilibrios y conflictos cognitivos que activen diversas operaciones mentales.....	1 2 3 4 5
25. Hago que los alumnos verbalicen los aprendizajes para comprobar si los han comprendido y asimilado.....	1 2 3 4 5
26. Acostumbro a hacer las síntesis de lo tratado al finalizar un tema o lección.....	1 2 3 4 5
27. Propongo actividades que exigen un mayor esfuerzo de abstracción e interiorización para comprobar la capacidad de comprensión y asimilación de los alumnos.....	1 2 3 4 5
32. Ayudo a los alumnos para que descubran valores, elaboren principios y conclusiones generalizadoras de lo estudiado.....	1 2 3 4 5
33. Cuido la mediación del sentimiento de pertenencia y estima de la cultura en la que viven los alumnos.....	1 2 3 4 5
34. Oriento a los alumnos para que hallen utilidad y aplicación a las materias curriculares y en su vida.....	1 2 3 4 5
35. Propongo con frecuencia a los alumnos que hagan la autoevaluación y el autoanálisis de su proceso de aprendizaje.....	1 2 3 4 5
36. Ayudo a los alumnos a buscar y comprender las causas de los aciertos y errores, les oriento a aprender de ellos y a tener conocimiento equilibrado de sí mismos.....	1 2 3 4 5
37. Motivo a los alumnos para la autoexigencia, precisión exactitud y el trabajo bien hecho, según su capacidad de esfuerzo.....	1 2 3 4 5
38. Fomento la creatividad y la diversidad en la realización de trabajos, para dar oportunidad a que cada uno manifieste sus potencialidades.....	1 2 3 4 5
32. Reviso y cambio el sistema de trabajo, según los resultados de la evaluación y los objetivos conseguidos en las programaciones anteriores.....	1 2 3 4 5

Tomado de: El Perfil Didáctico del Profesor Mediador. Lorenzo Tébar Belmonte. Ed. Santillana. 2003 España.