

872743

14
2ej



UNIVERSIDAD DON VASCO, A. C.

INCORPORACION No. 8727-43 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**"ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y FORMACIÓN
DOCENTE A NIVEL SUPERIOR
Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. ESTUDIO DE CASO:
ESCUELA DE DERECHO, CICLO ESCOLAR
1997-1998 DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

ROSA DELFINA VACA MORA

ASESOR: LIC. HUMBERTO JAVIER NEGRETE PÉREZ



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A.C.

URUAPAN,

MICHOACÁN.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1999

272356





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Luis y Rosa María, porque sin ustedes no hubiera podido llegar a realizarme como profesionista. Gracias por su confianza, por sus buenos consejos, por su apoyo y amor incondicional.

A mis hermanas:

Laura Noemí, Mayra Lourdes y Susan Lizeth por esa confianza depositada en mí, por estar siempre unidas y por su disposición a ayudarme.

A Sofía Natasha:

A quien ofrezco mi amor y apoyo en todo momento.

A mi abuelita:

Virginia Escobar Ballesteros por su amor, confianza, apoyo moral y económico.

A mis padrinos:

Angeles Mora Escobar y Luis Ramírez Juárez

A mis tíos y a toda mi familia

A mi asesor:

Lic. Humberto Javier Negrete Pérez por su orientación en el proceso de elaboración de esta tesis.

A mis compañeros de generación, por todos los momentos vividos en nuestra formación profesional, en especial a Claudia Reynoso. A mi gran amigo Alejandro Cendejas.

Al Director Técnico de Derecho:

Lic. Federico Jiménez Tejero por haberme permitido llevar a cabo mi proceso de investigación de campo, por sus atenciones, colaboración y apoyo.

A la Subdirectora:

Lic. Ana Elvira Hernández Chávez por su colaboración, su atención y apoyo.

A la planta docente de Derecho:

Por haberme permitido entrar a sus clases y por su colaboración al contestar los cuestionarios. Gracias también a los alumnos que conforman esta escuela.

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCION | 10 |
| CAPITULO I | |
| FORMACION Y PRACTICA DOCENTE | 27 |
| 1.1 Apreciaciones sobre la historia de la formación de docentes..... | 28 |
| 1.2 Características principales de los programas de formación docente..... | 34 |
| 1.2.1 Momentos..... | 34 |
| 1.2.2 Tendencias..... | 36 |
| 1.3 Conceptualización de la formación..... | 38 |
| 1.4 Docencia y práctica docente..... | 40 |
| 1.5 Concepción de la formación docente..... | 42 |
| CAPITULO II | |
| FORMACION PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACION | 45 |
| 2.1 Los procesos de formación de los profesionales y sus tendencias..... | 45 |
| 2.2 La calidad de la educación a nivel superior..... | 49 |
| 2.3 Intencionalidad y calidad de la educación..... | 51 |
| 2.4 Masificación universitaria y calidad de la educación..... | 53 |
| CAPITULO III | |
| ALGUNOS MODELOS DE ENSEÑANZA | 57 |
| 3.1 ¿Qué es un modelo?..... | 57 |

| | |
|--|----|
| 3.2 Modelo Tradicional..... | 59 |
| 3.3 Modelo Tecnocrático..... | 62 |
| 3.3.1 Funciones específicas de la educación en el modelo tecnocrático..... | 63 |
| 3.3.2 La tecnología educativa..... | 65 |
| 3.4 Modelo Humanista..... | 67 |
| 3.4.1 Función y medios que emplea..... | 68 |
| 3.4.2 Contenidos y métodos en la enseñanza..... | 69 |
| 3.4.3 Relación maestro-alumno..... | 70 |
| 3.4.4 Fines del modelo humanista..... | 71 |
| 3.5 Modelo Socio-Político..... | 72 |
| 3.5.1 La formación de docentes en la línea del modelo socio-político..... | 73 |
| 3.5.2 La didáctica crítica..... | 75 |
| 3.5.2.1 Aspectos operativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.... | 78 |
| 3.5.2.2 La formación didáctica de los profesores..... | 79 |

CAPITULO IV

| | |
|---|-----------|
| EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..... | 80 |
| 4.1 La enseñanza..... | 80 |
| 4.2 El aprendizaje..... | 83 |
| 4.3 Los factores de educación..... | 85 |
| 4.3.1 Individuales..... | 85 |
| 4.3.2 Ambientales..... | 86 |
| 4.4 La evaluación..... | 89 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.2 Concepción de educación y enseñanza de los docentes..... | 125 |
| 6.2.2.1 Concepción del proceso educativo..... | 126 |
| 6.2.2.2 Concepción de enseñar..... | 126 |
| 6.2.2.3 Concepción de lo que es un docente..... | 127 |
| 6.2.2.4 La función del maestro y su contraste con la práctica educativa..... | 130 |
| 6.2.3 La formación profesional y la calidad de la educación..... | 135 |
| 6.2.3.1 La calidad del docente en la práctica educativa..... | 136 |
| 6.2.3.2 La calidad del estudiante en su formación como abogado..... | 145 |
| 6.2.3.3 Lo cualitativo y cuantitativo en la formación profesional..... | 153 |
| 6.2.4 El modelo educativo tradicional predominante en la práctica educativa y las necesidades sentidas por ellos en la línea de la docencia..... | 160 |
| 6.2.4.1 Características del modelo tradicional | 161 |
| 6.2.4.2 Necesidades sentidas por los maestros abogados en la línea de la docencia..... | 169 |
| CONCLUSIONES..... | 172 |
| PROPUESTA DE FORMACION DE DOCENTES DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO DISEÑADA A PARTIR DEL ESTUDIO Y EVALUACION DE LAS PRACTICAS DOCENTES..... | 177 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 190 |
| ANEXOS..... | 194 |

FALTA PAGINA

DE LA No. **1**

A LA No: **9**

INTRODUCCION

En los últimos años, la educación superior ha tenido modificaciones muy importantes originadas por los cambios que se dan en el desarrollo social. Estas modificaciones tienen una relación directa con la calidad de la educación debido a que cada día, nuestro sistema educativo exige más la reflexión acerca del papel que el docente desempeña en la formación de profesionistas.

Este interés ha sido retomado por expertos y estudiosos en la formación de docentes a partir de la década de los setentas, en donde debido a la crisis que se vivía por el movimiento del 68, se comenzaron a ejecutar programas de formación docente con el propósito de responder al proyecto de la política educativa de reformar y modernizar la educación. Esta modernización educativa requería del manejo de nuevas metodologías y concepciones de enseñanza por parte de los profesores. Por ello, a partir de los setentas, toman auge los cursos de didáctica general diseñados por el Programa Nacional de Formación de Profesores (ANUIES, 1972) con el propósito de enseñar diversas técnicas a los profesores universitarios.

A partir de ese contexto han surgido diferentes programas de formación, cuya finalidad es ofrecer elementos necesarios para la práctica docente, pues sabemos que ésta va más allá de la simple transmisión de conocimientos.

De acuerdo a investigaciones realizadas, la práctica educativa tiende a deteriorarse, esto es, porque la transformación no está en proyectos ni programas, sino en poner los medios y las condiciones para hacer posible lo que se enuncia. Es importante que además de conocer ampliamente la materia se enfatice más en la forma de enseñarla.

Sin embargo, podemos detectar que la actividad profesional de los docentes es un campo que ha contribuido significativamente al desarrollo de la investigación educativa en México, principalmente en el ámbito de la educación superior. Por lo tanto, la práctica docente debe promover una participación y una forma diferente de comunicación y enseñanza, considerando desde luego, la evaluación y análisis constante de la práctica y formación docente.

De esta manera podemos considerar que el papel que desempeña el docente es trascendental por ser una práctica social. No debe ser reducida a una participación interna en el aula, sino debe de lograr un nivel académico con respuesta a las necesidades tanto institucionales como sociales, referidas a la preocupación de cuadros profesionales eficientes.

Estos elementos nos dan una perspectiva general acerca del origen de la formación docente, de algunas características y de la importancia de ésta. La Universidad Don Vasco no es ajena a la problemática de la formación práctica

docente, y en particular la Escuela de Derecho, la cual presenta las siguientes características:

El perfil profesional de los docentes que laboran en esta escuela está orientada a acciones jurídicas y legales de la sociedad, por lo tanto, hay una deficiente formación didáctica-pedagógica. Los conocimientos y habilidades respecto a esta línea son insuficientes para ejercer como docentes. A pesar de que algunos abogados han tomado cursos de formación docente no ha sido suficiente, sigue prevaleciendo una concepción diferente de educación, de enseñanza y de docencia. Debido a ello y al desconocimiento de lo que es en sí la docencia se presentan el autoritarismo, el verticalismo y una serie de consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las causas que se ha venido detectando es la rotación constante de maestros, esto se ha presentado porque los docentes que ingresan para impartir clases no tienen tiempo suficiente para desempeñarse y cumplir con sus responsabilidades en la escuela. Los cursos que imparte la Escuela de Pedagogía a los docentes de Derecho muchas veces no llegan a llevarse a la práctica, precisamente por esta deserción.

Es importante mencionar que la experiencia docente con la que cuentan los abogados, en su mayoría, comienza al momento en que tuvo apertura la carrera en 1995 y otros apenas la adquieren este año. Ante esto, podemos afirmar que la preparación pedagógica con la que cuentan es casi nula, mientras que algunos

docentes han tomado cursos de pocas horas referidos a la aplicación de estrategias de planeación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendidas gracias a su asistencia a cursos talleres de docencia universitaria impartidos por maestros de la Escuela de Pedagogía, cuyo propósito es facilitar el desarrollo de su actividad como docentes.

Se ha investigado que los docentes toman experiencias que ellos vivieron en su formación como abogados, es decir, llevan a cabo las prácticas educativas de los docentes que ellos tuvieron.

Otro de los aspectos que se vive, es que a pesar de que los abogados son muy eficientes en su ramo tienen dificultad para transmitir los conocimientos de una materia, pues ellos mismos consideran que no son expertos en la docencia y que requieren de una formación docente.

En cuanto al plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, se ha revisado que las materias que lo conforman tienen un porcentaje elevado de ser teóricas, lo cual provoca que los maestros transmitan conocimientos sin ser analizados a profundidad, mucho menos lo relacionan con cuestiones prácticas. De esta manera se han encontrado implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de este supuesto se analizará el modelo educativo, el método de enseñanza y las técnicas didácticas de que hacen uso los docentes, así como de la evaluación que realizan en los alumnos.

Se pretende encontrar el modelo educativo para analizar su eficiencia de acuerdo a la formación de los docentes y a la práctica que desempeñan en el salón de clases.

De acuerdo a la descripción general que se hace de la problemática que se vive en la Escuela de Derecho se plantea a continuación la siguiente pregunta:

¿Cómo influye la insuficiente formación docente en la práctica educativa de los maestros de la Escuela de Derecho y cuáles son las implicaciones que trae consigo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

JUSTIFICACION

Sabemos que la educación es un proceso complejo por ser una práctica social y que se da en un medio que la determina, lo cual condiciona a las instituciones educativas, y en consecuencia, también determina el papel del docente.

La docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos por eso, toda persona involucrada en la educación debe poseer elementos para desempeñarse eficientemente en la docencia. Para ello, es necesaria e importante la formación docente, la cual, debe estar centrada en la escuela, en los problemas reales que tienen los docentes y en propiciar la reflexión sobre la práctica educativa que generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hacer un análisis acerca de la formación docente es trascendental, ya que el dominio de una disciplina no va a garantizar que enseñarla sea lo más adecuado y eficiente; sino es necesario hacer énfasis acerca de los aspectos didáctico-pedagógicos y de un modelo educativo en el cual se basen y tomen en cuenta las características de los grupos con que se trabaja.

Para la pedagogía, la formación docente es un proceso integral que conlleva en forma explícita o implícita la atención de innovar, porque busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas para abrirse a nuevas experiencias y mirar el propio hacer con la intención de cambio.

Es importante implementar estrategias que coadyuven a que el docente analice y evalúe su práctica para que a través de ella reflexione sobre la forma en que imparte sus conocimientos y pueda contribuir a que su labor sea de calidad al momento de formar a profesionistas. Así, éstos tendrán los elementos suficientes para desempeñarse como tales.

El pedagogo es el profesionista capaz para analizar situaciones educativas como esta, en donde con sus conocimientos puede eficientar todo proceso educativo para que coadyuve a un cambio significativo.

Una de las finalidades de la pedagogía es plantear estrategias para que en las escuelas se obtengan resultados satisfactorios, por lo cual, el pedagogo debe emprender acciones destinadas a la búsqueda de la calidad educativa enmarcándola sobre todo, en generar una nueva perspectiva de la práctica y formación docente y la evaluación de ésta.

Para obtener estos resultados es necesario que toda persona involucrada en el ámbito de la educación valore la contribución de su práctica en la formación del profesional que se requiere, sobre todo que no sobresalga la cultura individualista en su quehacer, sino que expresen sus ideas, las contrasten y las proyecten críticamente al proyecto de acción educativa. Para esto se necesitan análisis eficientes de la formación docente, diseñar programas de alternativas de solución que cumplan con las necesidades de ellos y que puedan integrarse a la

transformación de una participación diferente a la de la simple transmisión de conocimientos.

Ante esta situación podemos afirmar que "la docencia como profesión no puede analizarse aislada de la educación, como fenómeno social complejo, que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas que responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad". (Eusse, 1994: 32)

De acuerdo a Eusse la docencia debe ubicarse en un contexto social, institucional, grupal e individual para que conozca las relaciones y determinaciones en estos niveles y conocer los obstáculos a los que se enfrenta en el salón de clase. Así por ejemplo, el docente puede enfrentar el problema de deserción, analizándolo y dando alternativas de solución.

OBJETIVOS

GENERAL

1. Analizar la práctica y formación docente, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PARTICULARES

- 1.1 Describir las prácticas educativas que el docente genera en el aula y sus implicaciones
- 1.2 Identificar las características de la práctica docente a partir de la eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 1.3 Determinar la función del maestro a partir de su concepción del proceso educativo y sus implicaciones.
- 1.4 Identificar si las determinantes institucionales que configuran la práctica docente propician la calidad educativa en la formación de los profesionales.
- 1.5 Analizar la labor del docente para identificar el modelo de enseñanza que predomina en su clase en base a las prácticas educativas.
- 1.6 Determinar las necesidades y características de formación docente de la Licenciatura de Derecho.
- 1.7 Elaborar como propuesta un curso de formación docente a los maestros de la Escuela de Derecho de la Universidad Don Vasco.

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

1. ¿ Cuáles son las implicaciones que trae consigo la práctica y formación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ?
2. ¿ Cuál es la función que el docente de Derecho desempeña ?
3. ¿ Cuál es la importancia del análisis de la práctica y formación docente ?
4. ¿ Cuál es el modelo educativo que predomina en la práctica de los docentes ?
5. ¿ Cuál es la eficiencia y eficacia de la práctica docente en la formación de los estudiantes ?
6. ¿ Cuáles son las determinantes institucionales que configuran la práctica docente para propiciar la calidad educativa en la formación de los profesionales ?
7. ¿ Cuál es la concepción del proceso educativo de los docentes de derecho y su confrontación con la práctica educativa que propicia ?
8. ¿ Cuáles son las necesidades sentidas de los maestros para generar prácticas educativas de calidad ?

LIMITACIONES DE ESTUDIO:

Las limitaciones presentadas para la realización del proyecto fueron:

- 1) La dificultad para encontrar libros especializados en el tema, sólo existe en la ciudad de Uruapan un buen número de artículos en revistas.
- 2) El desconocimiento del tema en un principio.

DELIMITACIONES DE ESTUDIO:

En esta investigación se toma sólo en cuenta la Escuela de Derecho de la Universidad Don Vasco, tomando como sujetos de estudio a los docentes en primera instancia y como segunda a los alumnos. Esto es con el fin de analizar la práctica y la formación de los docentes así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos.

Para este estudio se ha considerado una investigación bibliográfica, centrada en la obtención de contenidos teóricos que sustenten el tema investigado.

Posteriormente se llevó a cabo una investigación de campo en la Escuela de Derecho por medio de observaciones con diferentes materias y maestros, entrevistas y una evaluación docente. Todo esto es dirigido específicamente a analizar la

práctica y la formación docente así como las implicaciones que esto trae consigo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGIA

Se ha elegido el método interpretativo etnográfico porque de acuerdo al problema a investigar se pretende saber como se constituye la dinámica generada acerca de la formación y práctica docente, principalmente sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Derecho en la Universidad Don Vasco.

Sabemos que la etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos, en donde permite al investigador conocer de manera amplia los comportamientos o características de un grupo de personas. Este enfoque interpretativo es un proceso heurístico que intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, y de interpretar actividades, creencias, prácticas o procesos educativos desde las perspectivas de los miembros del grupo, teniendo como característica la de llevarse la investigación en el lugar natural como es el caso específico de observaciones realizadas en los salones de clases de la Escuela de Derecho, en donde se ha tenido como objetivo enmarcar los datos e información en su sentido más amplio y real.

Es importante mencionar las características distintivas del enfoque interpretativo etnográfico, las cuales tratarán de tomarse en cuenta en la investigación realizada:

1. Sostiene que los objetivos y métodos de las ciencias sociales no pueden ser los mismos de las ciencias físicas y naturales, sino que se deben sustituir las nociones científicas por las de interpretación, comprensión y significado.
2. Se acentúa la comprensión subjetiva del actor en un determinado escenario como es la Escuela de Derecho.
3. Hay una concepción de lo social como "social constituido" por los actores. Así la estructura social no es considerada como una constante, sino como un proceso que se crea de manera continua y que se construye y define socialmente por medio de la interacción constante de los individuos.
4. No establece a priori los conceptos y las hipótesis de investigación, sino que los va construyendo a lo largo del estudio, o bien, se plantean preguntas de investigación que posteriormente se contestan o no con el estudio.
5. Atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales.
6. Otorga un papel central a las perspectivas de los propios miembros en la interpretación de los procesos educativos, en este caso a la formación que tienen los docentes, de su práctica educativa y finalmente de las implicaciones que esto trae consigo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios.

7. Enfatizar la consideración y documentación detallada de los actos cotidianos y familiares.
8. El fenómeno educativo, debe estudiarse en su estado natural y no artificial, de esta manera se permite tener una apreciación objetiva de lo que ocurre en la práctica educativa del docente y de las repercusiones en la formación de los alumnos.
9. Además, se refuerza utilizando técnicas de recolección de datos de carácter cualitativo. Esto permite que el estudio sea aún más objetivo, por ello la necesidad de aplicar cuestionarios a docentes y alumnos como instrumentos que han permitido extraer más información acerca de la investigación realizada.

El diseño de la investigación etnográfica debe permanecer flexible, tanto antes como durante el proceso de recolección y de análisis de los datos.

En esta investigación educativa de carácter interpretativa la secuencia seguida en general es la siguiente:

1. Selección del problema.
2. Formulación de hipótesis o preguntas de investigación, las cuales han permitido un refinamiento mayor del problema estudiado, además de haberme servido como guía.
3. Recolección de datos: en donde se han extraído gracias a las observaciones no participantes dentro de algunos salones de la Escuela de Derecho, a las entrevista

y pláticas con los actores, a los registros de las observaciones en el Diario de Campo, encuesta aplicada a maestros y la evaluación docente.

4. Análisis de los datos: en el que el análisis se hizo con respecto al problema general y a las preguntas de investigación específicas.
5. Informe de los resultados: etapa que permitió llegar a las conclusiones y a elaborar posteriormente la propuesta.

Todas estas etapas fueron presentándose durante el estudio de manera simultánea.

Gracias a las observaciones no participantes, pero abiertas, se pudo interaccionar con el objeto de estudio, en donde se penetró en la experiencia de los otros, pasando un tiempo en el interior de las aulas con los individuos estudiados y viviendo las mismas experiencias de ellos tomando en cuenta todo lo ocurrido y los datos relevantes.

Interesó conocer los significados de los sujetos estudiados y su punto de vista por medio de entrevistas formales e informales con los docentes y del director, pero también con la evaluación docente que hicieron los alumnos, teniendo como meta conocer las cosas lo más objetivamente y no como se quiere que sean.

Posteriormente, se realizó el análisis e interpretación de todos los datos obtenidos, cuyo proceso fue interactivo, ya que los datos son construcciones y el análisis de datos llevó a la reconstrucción de aquellas construcciones.

Goetz y Le Compte (1988) plantean cinco procedimientos analíticos generales de los diferentes enfoques de investigación. Estos son: la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico, la enumeración y los protocolos de observación estandarizados. Estos procedimientos pueden encuadrarse en cuatro dimensiones siguientes:

- 1) Inductivo - Deductivo. Los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que corroboren una teoría, mientras los inductivos intentan descubrir una teoría que explique sus datos.
- 2) Generativo - Verificativa. Se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida en que los resultados del estudio son generalizados a otros. La investigación verificativa intenta probar o desconfirmar hipótesis o preguntas de investigación desarrolladas en otro lugar.
- 3) Constructivo - Enumerativa. Proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción. En el proceso de enumeración, las unidades de análisis son sometidas a un cómputo.
- 4) Subjetivo - Objetiva. La estrategia subjetiva busca construir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo. Frente a ello, el enfoque objetivo

aplica categorías conceptuales externos al análisis específico de las poblaciones concretas.

CAPITULO I

FORMACION Y PRACTICA DOCENTE

Este primer capítulo presenta algunas apreciaciones sobre la historia de la formación de profesores y su relación directa con la calidad de la educación. En este contexto se analizan a dos organismos importantes creados por la UNAM como es el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en donde se describe la función que desempeña cada una en los programas de formación docente y de su evolución.

Se aborda la Política Educativa desde la perspectiva de su función en los programas de formación de profesores y de las características principales de estos programas a partir de los momentos y tendencias en que han tenido auge a partir de los setenta.

También rescataremos algunas reflexiones acerca del campo de la docencia, específicamente de la formación de profesores. Para ello será importante entender los conceptos que se tienen de formación, de docencia y finalmente analizaremos el papel que desempeña el docente para después aterrizar a lo que es la formación docente en sí.

1.1 ALGUNAS APRECIACIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

La formación y actualización de profesores tiene una relación directa con la calidad de la educación. La concepción que se tiene en la formación de profesores es reducida a las necesidades de éstos a la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza. En los primeros inicios, se plantea que los profesores tenían el conocimiento propio de su profesión, sabían qué enseñar pero no cómo enseñar. En esa perspectiva la didáctica era entendida como técnica de la enseñanza. Se consideraba que los problemas y la crisis del nivel superior podrían ser resueltos con programas y acciones de formación docente.

La UNAM, creó en 1969 dos organismos paralelos: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

Ha habido una cierta fascinación por los programas de formación de profesores. La estrategia inicial "del efecto multiplicador" del programa nacional de formación de profesores tenían un alto componente y una cierta dosis de ingenuidad. A principios de los setenta, se centraron demasiadas expectativas en la formación de profesores como la solución a los problemas universitarios y la base para los procesos de innovación y reforma universitaria. A finales de esta década, se transfirió la depositación de las expectativas de las tareas de la formación de profesores.

La concepción de la formación y necesidades de profesores ha tenido una evolución importante, tanto que se llegó a planteamientos más complejos que llevan a la elaboración de planes de estudio que en muchos casos se formalizaron como maestrías o especializaciones. Un elemento determinante que favoreció esa evolución fue la antigüedad y la relación tan estrecha que mantuvo el Centro de Didáctica con el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, desde la creación de éste en 1971.

El Centro de Didáctica se reanimó con dos acontecimientos casi simultáneos: se le hizo responsable de la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES y la UNAM le confió la fase de inicio del Colegio de Ciencias y Humanidades, de hecho el CCH empezó a funcionar en las instalaciones del Centro de Didáctica y el director fue el primer coordinador del Colegio. Hubo gran entusiasmo y compromiso de los profesores ante el desafío de un nuevo sistema innovador, quizá ningún otro sector del profesorado universitario tenía una consciencia tan viva de la necesidad de formarse como profesores, de manera que prácticamente todos los maestros del CCH participaron en eventos del Centro de Didáctica.

La fase inicial de formación de profesores de la UNAM y de otras instituciones, estuvo encuadrada en un proceso de reforma universitaria y de innovación muy concreta, el del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En 1973, fue enriquecida la formación de profesores en el Centro de Didáctica, con el Coloquio sobre la Formación Docente de las Instituciones de Educación Superior, convocado por la ANUIES, el propio centro, el Colegio de Pedagogía de la UNAM y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

En este coloquio hubo representación de 60 instituciones o dependencias universitarias, lo cual constituyó un evento nacional con rasgos semejantes al del presente Foro Nacional sobre Formación de Profesores.

La evaluación del trabajo del Centro de Didáctica, concluyó que había cubierto una fase importante de sensibilización entre el personal académico universitario, pero que había la necesidad de una mayor fundamentación teórica y conceptual, y que existían ya demandas de un trabajo más diversificado con alcances de mayor profundidad analítica. El propio consejo asesor del centro planteó la necesidad de realizar un cierto trabajo de investigación y estudio sistemático para soportar y retroalimentar las actividades de formación de profesores.

Poco a poco, la ANUIES fue conformando un equipo propio para atender el programa nacional, y para tal efecto creó primero un centro de tecnología y luego estableció un programa de educación continua para profesores.

En 1974, la Escuela de Odontología planteó al Centro de Didáctica una solicitud para diseñar e impartir, para sus profesores en ejercicio, una

especialización en Docencia. Esto permitió un avance cualitativo significativo. De esta experiencia y de la evaluación de la misma, surgieron dos documentos importantes en la historia del centro: Notas para un modelo de docencia y Propuesta para un Plan de especialización para la docencia, con un plan de reestructuración interna del centro. La Facultad de Contaduría y Administración en 1975, solicitó tal especialización para su programa de maestría en administración con formación en investigación y docencia. En 1976, se ofreció el programa de especialización en forma abierta en las propias instalaciones del Centro de Didáctica.

En 1977, se planteó la fusión de Didáctica con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), se prosiguió fundamentalmente con las orientaciones y programas del Centro Didáctico.

A los 10 años de creación del CISE y a los 18 años de la creación del Centro de Didáctica puede decirse que el papel que jugaron ambos organismos en la preparación y formación de profesores universitarios ha sido importante.

Según Arredondo pueden destacarse algunas apreciaciones y recomendaciones de los esfuerzos logrados hasta el momento sobre la formación de profesores universitarios:

- Las tareas de formación de profesores son importantes para superar la calidad educativa, pero no son suficientes sino se enmarcan en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico.
- Los programas de actividades de formación de profesores deben ser ubicados dentro de una problemática específica de la docencia.
- Es importante establecer políticas que fomenten y propicien la participación de los profesores en la vida institucional.
- Es necesaria la formación y actualización del personal que tiene bajo su responsabilidad tareas académico-administrativas.
- Se debe analizar el papel social de las universidades en su tarea de formación de profesionales y hacer énfasis en la naturaleza y funciones de las universidades, en el sentido de que éstas son algo más que las escuelas.
- Conjuguar dentro de los programas las actividades de superación profesional y disciplinaria con las de tipo pedagógico o educativo.

“ Los programas y actividades de formación de profesores constituyen un punto estratégico para el desarrollo institucional, no debe soslayarse la intención primordial hacia los estudiantes y los procesos de aprendizaje, desde la identidad propia de las universidades. Han de ampliarse y reforzarse los servicios de apoyo directo a los estudiantes, en las unidades académicas de formación de profesionales, tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes y aumentar la

eficiencia terminal, así como a disminuir el rezago de la deserción." (ZARZAR, 1989: 26)

En cuanto a la política educativa, es importante mencionar que hace poco más de 15 años se estableció el programa nacional de formación de profesores en la reunión de Villahermosa de la ANUIES. Este programa contó, en un ambiente de reforma e innovación de la educación superior con un amplio respaldo del gobierno federal y de las propias universidades, de manera tal que tres años después la propia ANUIES reportaba haber propiciado la creación de centros o departamentos de formación de profesores en 10 universidades.

Desde 1971 se han sostenido esfuerzos a nivel nacional, tanto por parte de la ANUIES como por parte de la Subsecretaría de Educación Superior. Recientemente, se ha establecido el "Proyecto Nacional de Formación de Personal Académico" dentro de un conjunto de proyectos nacionales del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aprobado en la asamblea de ANUIES en Colima.

La política educativa parece no tener variación en un lapso de 15 años, al continuar otorgando prioridad a las tareas de formación de personal académico. La importancia del personal académico en el funcionamiento y operación de las instituciones de educación superior parece insostenable.

Hace 15 años, sin embargo, la realidad de educación superior era muy distinta a la de ahora, pues se encontraba respuesta en la creación de nuevos sistemas e instituciones y el apoyo al crecimiento de las universidades existentes. Ahora la situación de crisis económica afecta las posibilidades de acceso de atención de la demanda por parte de las instituciones.

El esfuerzo e interés de las propias universidades, al establecer programas y unidades de atención a la superación académica y a la formación de profesores, han hecho que la situación general del profesorado sea a la fecha muy distinta a la situación del inicio de los años setenta.

El hecho es que puede afirmarse que la política universitaria ha puesto énfasis en este periodo sobre la formación del personal académico, aunque la concreción de esta política, con distintas expresiones y modalidades, no haya sido un esfuerzo igualmente intenso y efectivo en las diversas instituciones y unidades académicas.

1.2 CARACTERISTICAS PRINCIPALES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION

1.2.1 Momentos

Se pueden conocer de manera general tres momentos en los programas de formación de profesores. Los momentos se concretan en estrategias que en la actualidad coexisten: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación.

A principio de los setenta, se impartieron cursos de didáctica bajo la idea de proporcionar diversas técnicas a los profesores universitarios. Atendieron la parte instrumental de la práctica docente, la cual suplantó la reflexión sobre la educación, reduciéndose a un saber pedagógico a un saber instrumental.

A pesar de este reduccionismo, esta etapa cumplió una función muy importante que no habría que ocultar. Fué entonces cuando se dinamizó el campo educativo, se difundió una pequeña parte de la cultura pedagógica y se dió cierta evolución conceptual de la propia didáctica.

El segundo momento la protagonizó el Centro de Didáctica (posteriormente es retomado por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y por ANUIES), reemplazando los cursos aislados por programas de carácter integral, a los que se denominó especialización en docencia. La finalidad de estos programas es dar al docente elementos para que comprendiera la práctica educativa en su totalidad. La docencia fue abordada a partir de un enfoque sociológico, psicológico y pedagógico, además de romper con el modelo tecnológico con el que se había iniciado.

Aún así, los programas eran limitados por no abarcar otras áreas como economía, historia y filosofía. Se dió una formación superficial en el campo de la educación.

La tercera etapa comienza en 1975 con la creación de programas de posgrado. El crecimiento de los posgrados en educación responde a varios problemas según Díaz Barriga. El primero consiste en dar mayor coherencia a una formación integral, el segundo tiene que ver con una actitud credencialista.

Los efectos de los posgrados en educación son muy difíciles de valorar, ya que no todos forman para la investigación educativa.

1.2.2 Tendencias

Estos tres momentos de evolución de los programas de formación de profesores, se vincularon a tres tendencias que se fueron aislando de ellos.

Cuando se dió la crisis del pensamiento educativo en México a principios de los años setenta, en al que se manifestaba en la producción intelectual y en la formación que propiciaban las escuelas normales y universitarias, así como la incorporación de la pedagogía industrial norteamericana fue unos de los aspectos focales en los que se desarrolló la capacitación de los docentes.

El nuevo lenguaje educativo refleja una visión científica-técnica de la acción pedagógica. Aparece en el escenario del debate el problema de los objetivos (generales, operativos, etc.), lo curricular, los diseños instruccionales, los ítems de evaluación.

Este momento ha sido identificado como la incorporación de la tecnología educativa en el país. Evidentemente los programas de formación de docentes juegan un papel significativo en esta tarea. Ante esto había que reconocer dos cosas: en primer lugar, el momento permitió la incorporación de otro tipo de estrategias

educativas, unas provenientes de países avanzados como la dinámica de grupos; otras provenientes de Latinoamérica como la pedagogía del oprimido. Asimismo la resonancia e importancia que cada programa le ha dado a la pedagogía industrial como modelo hegemónico de capacitación fue muy diferente; en segundo lugar se debía tener presente que lo que se acentuó fué el tratamiento de lo educativo como un problema científico y técnico, con lo cual se expulsó de la misma dimensión de la educación el abordaje teórico, político e histórico.

Esta tendencia se inserta en el desarrollo de un cierto tipo de pensamiento positivista que por mucho tiempo se fue fincando en las diversas ciencias sociales en México.

El pensamiento empirista se manifestará como un elemento central de la renovación del pensamiento educativo mexicano.

Una segunda tendencia la constituyó la búsqueda de alternativas pedagógicas a este pensamiento técnico altamente deshumanizado.

El objeto de estudio para enfrentar la alternativa fue totalmente disperso, para unos fue el currículum , para otros lo grupal, relaciones cotidianas entre maestro y alumno, la socialización, etc.

En realidad a partir de esta tendencia existe un repunte que marca un desarrollo cualitativo en México. A partir de esta búsqueda de alternativas para los

problemas de la docencia se conforma un espacio de reflexión más amplio respecto a al educación en general.

La producción es notoriamente diferente a los trabajos que circularon con la incorporación de la pedagogía industrial.

La búsqueda de alternativas no logró romper totalmente con el modelo tecnológico a partir del cual se buscaba modernizar la educación en México.

La tercera tendencia para la formación de profesores la constituyó la negación misma de los programas preestablecidos y la búsqueda de una formación in situ. Se busca que el formador y el docente atiendan a un grupo. Esto obliga a los que realizan la formación a adentrarse un poco de características particulares que tiene la disciplina que es transmitida por el docente.

El impulso de la investigación educativa entrará tardíamente a los programas de formación de profesores.

1.3 CONCEPTUALIZACION DE LA FORMACION

Se buscará el concepto de formación a través de su aparición en diferentes acciones, siguiendo en especial a B. Honore y G. Ferry, a la vez se reflexionará sobre la incidencia respecto a la docencia.

Para B. Honore la formación es considerada como algo "para" algo que se "tiene" o es "adquirido" . Cuando se habla de formación se alude a la formación para algo, siempre va ligada a un contenido que la precisa y la delimita. Desde el punto de vista de la exterioridad, se visualiza la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, etc. Desde esta perspectiva se adquiere así el valor de un bien adquirible.

Para G. Ferry la formación es entendida como una función social, en donde se da la transmisión de un saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce a beneficio del sistema socio-económico, más generalmente de la cultura dominante.

De acuerdo a esta concepción la formación es considerada como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales y económicas.

En el ámbito educativo, este saber hacer planteado por Ferry hace referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona y a su " interioridad " . En este sentido, no sólo le pide al maestro adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, el cambio de la visión de la práctica que ejerce.

En otra perspectiva, Ferry considera la formación como una institución, como la conformación de todo un aparato en donde se incluyen proyectos, programas,

certificaciones, prácticas diversas, a personas encargadas a realizar la formación, etc.

Ante las demandas de la educación superior en cuanto a su calidad adecuación a las exigencias sociales y económicas, etc., la formación docente como institución constituye un ámbito privilegiado que debe crear múltiples expectativas para remediar la baja calidad académica.

1.4 DOCENCIA Y PRACTICA DOCENTE

La docencia es una profesión que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una actividad compleja que requiere para su práctica una amplia comprensión del fenómeno educativo. "Una profesión es una actividad social que satisface expectativas y necesidades de la comunidad" (EUSSE, 1994: 32)

Para esta autora toda profesión se apoya en tres bases que van muy relacionadas: una base social, una base de conocimientos y competencia y una base ética. Menciona que para que haya una profesión, la sociedad debe generarla y apoyarla porque la necesita, porque de ella espera ciertos servicios. Para que los profesores ayuden a sus alumnos a lograr las metas educativas deben poseer la preparación y los conocimientos, de esta manera las bases éticas proporcionarán una orientación y una guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio para que así, garantice la calidad del servicio, los intereses del alumno y los de la profesión.

Estas tres bases pueden lograr el avance de la profesión y en ella se configurará el compromiso personal de un docente.

La docencia es un fenómeno social complejo que puede ser abordado desde diferentes perspectivas teóricas que responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. De hecho, la práctica docente debe ser una competencia específica adquirida mediante un proceso altamente especializado. "Cualquier persona que conoce un tema, que lo domina, puede enseñarlo, pero esto no significa que pueda ser un profesional de la docencia." (EUSSE, 1994: 32)

Un docente debe ubicarse y conocer las relaciones y determinaciones en los niveles del contexto social, institucional, grupal e individual. De esta manera el docente podrá enfrentarse a los obstáculos que se le presentan, pues éstos no sólo se originan en el salón de clase. El conocimiento de los cuatro niveles permite al docente conocer las posibilidades de su acción y las limitaciones con las que se puede encontrar en el momento de la docencia como práctica educativa.

El análisis del desempeño docente implica tomar en cuenta la relación entre los niveles de lo social, lo institucional, lo grupal y lo individual. El trabajo en el aula representa la cristalización que el maestro realiza a partir de la relación que se establece entre la sociedad, la educación y las determinaciones de esta relación en la institución donde labora.

La educación es un proceso que se da en un medio social que la determina. Esta determinación de alguna forma condiciona a toda institución educativa, por ende, también determina el papel del docente, siendo éste un proceso educativo de socialización de los individuos. Este proceso trata de lograr una transformación y un cuestionamiento para que haya una participación diferente a la de la simple transmisión de conocimientos.

El papel del docente en el proceso educativo de socialización de los individuos consiste en integrarse con ellos, debe dar paso al papel de mediador, de propiciador de aprendizaje significativo. El aprendizaje es el objeto y la finalidad de la práctica docente, por ello, es importante que tanto el alumno como el docente estén involucrados en el proceso de aprendizaje.

La labor del docente no se limita exclusivamente en el aula, ni la docencia le pertenece sólo a él; la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se necesita del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente.

1.5 CONCEPCION DE LA FORMACION DOCENTE

La formación docente implica un doble carácter en una capacitación: en el campo del saber y en el pedagógico. En cuanto a la formación estrictamente

pedagógica, ésta es susceptible, por eso, debe plantearse desde diferentes óptimas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis de la práctica docente institucional.

De acuerdo a lo que menciona Eusse, la formación docente es entendida como el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológicos y teórico metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social.

Este proceso de construcción permitirá elevar la calidad académica del docente universitario y su propia formación.

A continuación se explican dos tendencias a resaltar que van implícitas en la formación docente:

- 1) Aspectos pedagógicos: cuyo propósito es preparar al docente para las nuevas exigencias institucionales o para las actividades que antes cumplía prácticamente como extensión de sus funciones como la gestión educativa, el ámbito del currículo, a su evaluación, la planeación y evaluación institucional, entre otras. Todo proceso de formación docente debe conllevar en forma implícita y explícita la atención de innovar.
- 2) El sentido de la acción docente: en esta tendencia y en las actuales circunstancias, los docentes se interrogan acerca de para qué enseñar. El

docente está sujeto a las exigencias nuevas y a veces contradictorias, por eso, en los programas de formación docente se debe analizar los problemas que atañen realmente a los docentes en su práctica en una institución y las implicaciones del riesgo de un proceso escindido de las condiciones concretas de la práctica educativa.

Es fundamental incluir en nuestro trabajo de tesis lo referido a antecedentes y los primeros programas de formación de docentes. Ello nos conduce a tener una perspectiva general del tema que se está estudiando a partir de sus primeros indicios que aparecen por la UNAM en el Centro De Didáctica y por la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Así, tenemos conocimientos acerca de las características y tendencias de los programas de formación docente, así como su evaluación.

Este capítulo ha permitido tener una concepción más amplia de la formación docente, pues antes de analizar la práctica educativa es necesario tratar acerca de conceptos generales como qué es la formación, la docencia y analizar después el papel que desempeña el docente para de ahí concluir a la concepción de la formación docente y tener un mayor sustento al momento de inferir sobre el trabajo de campo.

CAPITULO II

FORMACIÓN PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Este capítulo contiene información relevante acerca del proceso que se da en la formación de profesionales y de su relación directa en el ámbito social y económico. Se revisan las tendencias a las cuales debe inclinarse toda universidad para que se brinde una eficiente formación a los estudiantes y se explicará su importancia.

En este mismo capítulo se incluye en otro inciso la importancia de la calidad de la educación a nivel superior, abordando primeramente lo que se entiende por calidad para enseguida ubicarla en un contexto más general a partir de sus características, intencionalidad en el ámbito universitario, bases fundamentales, obstáculos que se presentan en ella como es el problema de la masificación universitaria en donde se describe de manera más amplia las repercusiones que trae consigo.

2.1 LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES Y SUS

TENDENCIAS

La complejidad social y económica nacional plantea retos importantes y delimita algunas tendencias y perspectivas reales a nuestras universidades, que se considera normarán o afectarán la futura formación de los profesionales y su inserción social al egresar al mundo del trabajo.

Esto es importante porque al darse una formación eficiente a los estudiantes universitarios, éstos tendrán un mejor ejercicio en su campo de trabajo.

A continuación se explican las tendencias a las que se debe inclinar toda universidad para la formación de profesionales.

- En el contexto de la globalización de la economía y de los distintos tratados en marcha, en el Plan Nacional de Desarrollo vigente se considera central para el avance del país la modernización de la educación superior, otorgándole un papel importante para el impulso del desarrollo económico, cultural, científico y tecnológico nacional. Esto de alguna manera fundamenta la política de modernización educativa actual y específicamente lo relacionado con las universidades públicas, a fin de garantizar su orientación hacia un esquema moderno de universidad.

Lo anterior aunado a otras condiciones hoy relevantes también, como es el rápido avance del conocimiento científico y tecnológico en ciertas áreas, permitirá un impacto de formas diversas al sistema social y productivo de nuestro país, tanto en la estructura y el comportamiento del empleo como en las necesidades sociales ya existentes.

- Debido a ello se modificarán las necesidades en materia del ejercicio de distintas profesiones y, consecuentemente, se diversificarán las requeridas en materia formativa, según el sector en que se ubique el egresado y la naturaleza del empleo y trabajo desarrollado.

En este punto es importante mencionar e indicar la existencia de distintas orientaciones en el campo. Marín señala que la modernización

requerirá de las instituciones de educación superior, de cuadros profesionales y técnicos adecuados a las necesidades del mercado y vinculados con el aparato productivo.

“Para formar a profesionistas con alta capacitación en áreas específicas, ya sean acordes con los cambios en el aparato productivo, se requiere de nuevas carreras, nuevos posgrados para que apoyen al comercio exterior o, reorienten los ya existentes, y que se formen los recursos humanos con mayor información con actualización y modernización que el aparato productivo y la nueva forma de penetración transnacional requieren.” (MARIN, 1992: 9)

Ello implicará la modificación de los planes de estudio de las carreras ya que es necesario que halla vinculación directa de la formación de profesionales con las necesidades del mercado de trabajo, por su excesivo dinamismo y cambio. Además de esto, es necesario buscar otras alternativas, o incluso, diversificarlas. Se requiere de “una modalidad de modernización educativa”, que contribuya al desarrollo nacional con mayores grados de libertad para enfrentar las adversidades de factores y situaciones externas, en las que a largo plazo tienda a atenuar las condiciones de dependencia.

- A este respecto hay múltiples expresiones hoy en día en cuanto a cuáles deben ser las características deseables de los alumnos en su formación, como: capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas ocupaciones y demandas productivas, es decir, que tienda a ser una

formación generalizable o transferible o la posibilidad de apropiarse de la calificación específica depende de la calidad de la formación general: capacidad de conceptualización y abstracción, de solución de problemas nuevos y complejos, de aprendizaje continuo, de recalcificación y actualización profesional.

Así, deberán retomarse y ampliarse las decisiones acerca de los distintos proyectos de formación universitaria en las carreras: formación de profesionales, de científicos, de artistas, de intelectuales.

Lo anterior implicará, en el campo educativo, el desarrollar una serie de acciones orientadas prioritariamente a la actualización constante y modificación de los planes de estudio o a la apertura de carreras nuevas, donde será necesario discutir y fundamentar los modelos de práctica profesional en formación, los planes de estudio en sí y las condiciones adecuadas para su desarrollo, como son: la formación de docentes, la vinculación de la docencia con la investigación o con las áreas del ejercicio profesional, los perfiles académico-disciplinarios requeridos de los profesores.

Es necesario que se fortalezca la idea de impulsar la formación sólida de profesionales de alto nivel en las licenciaturas, áreas de especialización y en las materias, así como la de fomentar la creación de doctorados de las distintas áreas de conocimiento. De esta manera la educación impartida deberá mantenerse

actualizada en función del avance científico, tecnológico y disciplinario de la profesión, además de considerar el desarrollo de la competencia cognoscitiva requerida para la aplicación de la ciencia y la tecnología a la solución de los problemas objeto de las prácticas de las distintas profesiones, entre otros aspectos relevantes para una formación profesional integral y equilibrada, como son: la articulación de habilidades y actitudes propicias al trabajo en equipo, el desarrollo de la introyección y ejercicio consciente de los códigos éticos y sociales esenciales y propios del ejercicio de cada profesión.

2.2 LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR

Dentro de la visión de la educación universitaria, calidad significa dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas. En este sentido, el concepto de calidad se refiere fundamentalmente al producto educativo y no a los recursos y proceso de donde resulta. En relación con el proceso formativo, las referencias se limitan generalmente a tiempos, número de tareas, contenidos curriculares, etc. Se podría decir que es una evaluación cuantitativa de la calidad, donde la mayoría de sus indicadores son operacionalizados sin mucha complejidad.

El concepto de calidad cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puestos de trabajo la asimilación de

actitudes y conductas participativas e independientes, imbuidas de responsabilidad y solidaridad social.

Si la intencionalidad de la educación superior rebasa los propósitos de formación para el trabajo, así como la propuesta de una educación integral entendida sólo como ornamento de cultura, se llega entonces a una nueva definición: "un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente." (GOMEZ, 1996 : 25)

Esta nueva definición de la intencionalidad de la educación universitaria constituye la base sobre la cual construimos una nueva noción de calidad de la educación superior, que rompe con las concepciones que se les impone a las universidades desde el exterior, y que entiendan la calidad en términos de eficiencia y funcionalidad de la formación profesional que responde estrictamente a determinaciones ocupacionales.

Alcanzar esta nueva noción de la calidad implica que las instituciones redefinan su papel frente a los cambios sociales y encuentren o establezcan los canales que articulan la dinámica del conocimiento con las expresiones que éste adquiere en la sociedad.

Esta noción de la calidad de la educación debe sentar las bases para la consolidación de una nueva cultura civil y política, y orientarse hacia la conformación de un actor social nuevo, capaz de responder a los retos de la modernización social, inmerso y actuante en una sociedad civil significativa.

Para alcanzar esto es fundamental propiciar el dominio crítico y creativo de un conocimiento que se vincule a su lógica de producción. Se entiende por todo ello una inserción en la dinámica de los saberes que haga posible una apropiación renovada e imaginativa de los mismos, a la vez que sistemática, rigurosa, sólida y reflexiva.

El logro de esta calidad es un elemento central en una nueva propuesta de educación superior con potenciales capacidades transformadoras de la sociedad a través de sus egresados.

2.3 INTENCIONALIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACION

El Estado mexicano considera que una de las causas de la crisis de la educación superior es la creciente disfunción curricular en relación con la demanda específica en el mercado de trabajo.

Así, a partir del inicio de los setenta la política educativa se orienta a la incorporación de la ciencia y la tecnología en las actividades productivas y de manera concomitante , a la refuncionalización de las instituciones de educación superior en cuanto a la creación de este tipo de conocimiento y a la formación de recursos humanos calificados que se adecuen a las necesidades de expansión y crecimiento del país.

Este énfasis planificador y racionalizador del crecimiento económico en el marco de la modernización científica y tecnológica que pretendió la refuncionalización de las instituciones de la educación superior sirvió, por otra parte, como factor de apoyo para la revitalización de la inversión extranjera, así como para fomentar la inversión de capital nacional. La política educativa tuvo que reorientarse hacia la creciente demanda de acceso a la educación superior.

La expansión de las instituciones de educación superior es vista como impedimento para alcanzar el tipo de calidad formativa que se deseaba. La llamada masificación de la educación superior es concebida como un factor que obstaculiza el proyecto universitario del Estado Mexicano para las décadas de los setenta y ochenta.

En este sentido, desde la perspectiva del Estado, la problemática de la calidad de la educación superior, que en las últimas décadas estuvo referida a la inadecuada vinculación formación - necesidades del aparato productivo, se ve agravada ahora por las consecuencias de la masificación y por la permanencia de la crisis económica.

Dicho intento de redefinición se revela en los planteamiento cada vez más frecuentes de que la modernización de las universidades públicas se debe dar a nivel de las relaciones que establezcan con el sector productivo, ofreciéndole sus servicios en los mercados correspondientes, de manera que se diversifiquen sus fuentes de financiamiento, aligerando al Estado de tales compromisos y

complementando un proceso de refuncionalización que interesa al Estado, pero que se realiza sin su participación directa.

En el siguiente inciso se tratará de manera más amplia el problema de la masificación universitaria.

2.4 MASIFICACION UNIVERSITARIA Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Ante la agudización de la crisis económica, y desde su óptica eficientista, el Estado atribuye enfáticamente a la masificación gran parte de las deficiencias que diagnostica en la educación superior.

El debate de la calidad educativa en el contexto de las instituciones de educación superior se ha centrado en las categorías de cantidad y calidad del proceso escolar.

La relación que guarda la calidad de los procesos escolares con la magnitud de las universidades ha sido un tema insuficientemente analizado, por lo que se requiere ponderar en su justa dimensión las articulaciones de tal relación, a fin de superar lo que se considera una falsa dicotomía.

En primer lugar, se ha sobrestimado el crecimiento de la matrícula en el nivel de la educación superior. El proceso de expansión que vivió la educación mexicana

en la década de los setenta se ha denominado “masificación”. Así, la llamada universidad de masas lo es en principio por su población estudiantil. De ahí que en la búsqueda de la excelencia académica se considera como obstáculo la expansión de la matrícula y se pretende reducirla.

Es imprescindible mencionar que el crecimiento poblacional no se dió aislado; se acompañó de una política estatal deliberada que fomentó y apoyó el crecimiento de las instituciones de educación superior.

Si se considera el incremento de todos los sectores y factores de las universidades, la supuesta disminución de los niveles de calidad académica no puede seguir enfocándose como un asunto de responsabilidad casi exclusiva de los estudiantes, ni tampoco de la “masificación” de los docentes, requiere un tratamiento en donde si bien el aspecto académico debe ser central, es necesario diversificar los diagnósticos, las causas y las posibles soluciones.

Por otra parte, el abordar el problema de la “masificación”, se ha considerado el aumento del ingreso a las universidades en el primer nivel. Durante toda la década de los setenta el número de estudiantes de nuevo ingreso a las instituciones aumentó notablemente, sin embargo, las cifras de la matrícula total indican incrementos más lentos en relación con los montos del primer ingreso, considerando los reingresos de una misma cohorte a los distintos ciclos escolares de que constan las diversas carreras profesionales. Aquí intervienen los factores de expulsión y

autoexclusión, como producto de la selectividad académica y la deserción escolar. La matrícula de las carreras universitarias disminuye a medida que se asciende de nivel.

Por lo anterior se puede concluir que a pesar del incremento de la matrícula en la educación superior no se ha logrado cubrir la creciente demanda de acceso a los estudios superiores.

Es necesario reconocer que el problema de la masificación no se debe al crecimiento de la matrícula, sino a la centralización de la misma en unas cuantas instituciones. La masificación se debe al crecimiento desordenado de las instituciones y a la centralización de la matrícula en unas cuantas universidades de todo el subsistema de educación superior.

La calidad de la educación está en principio afectada, lo que revela la ausencia de un proyecto de educación superior que reformule su papel en la sociedad, para derivar de ahí la nueva intencionalidad de la formación profesional, así como los cambios estructurales y de organización de las instituciones.

A lo largo de este capítulo se analizaron aspectos muy importantes acerca de la formación profesional y calidad de la educación, todo ello con la finalidad de tener un conocimiento más amplio de lo que implica todo este proceso de formación a

nivel superior y de la influencia que tiene en el campo de trabajo de los egresados pero sobre todo en la formación que se les brinda, pues ésta debe ser de calidad.

Todo lo revisado aquí servirá como sustento para el análisis de la formación que se les está brindando a los estudiantes de Derecho de la Universidad Don Vasco y poder compararlo e inferir más objetivamente.

CAPÍTULO III

ALGUNOS MODELOS DE ENSEÑANZA

Sabemos que la educación es un proceso complejo en el que interviene la socialización, la asimilación, valores, saber, prácticas, etc. Este proceso educativo ha sido objeto de reflexión para muchos. Poco a poco se ha ido intensificando y sistematizando al ritmo del desarrollo social y tecnológico, a partir de la época en que la educación se generaliza mediante un "sistema de enseñanza" planeado, intencional y especializado que propicia experiencias a quienes participan en él.

Dentro de este sistema de enseñanza se han desprendido varios modelos educativos, por lo que es importante explicar primero lo que se entiende por modelo y después analizar de manera más amplia a cada uno de ellos, tales como el tradicional; el tecnocrático, del cual se desprende la didáctica de la tecnología educativa; el humanista; y el socio-político, dentro de éste ubicamos a la didáctica crítica.

3.1 ¿QUÉ ES UN MODELO?

De acuerdo a la teoría de sistemas "un modelo puede ser la representación esquemática con características fundamentales para contener la realidad de un sistema, éste puede ser sencillo o complejo, pero cuya estructura satisface ciertas necesidades ". (SANCHEZ, 1994: 2). Este concepto hace referencia a que un

modelo es un patrón ideal, que con su estructura, responde a necesidades específicas.

Flórez Ochoa considera que “los modelos son imágenes o representaciones acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a alguna raíz común que permita captarlas como similares en su estructura, o al menos, en su funcionamiento”. (FLOREZ, 1994:60).

“El modelo es, pues, un instrumento analítico para descubrir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutuabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto ha preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control de caos, del azar y de la indeterminación irracional.” (Idem)

Un modelo, según lo anterior, tiene como propósito en la enseñanza reglamentar y normativizar el proceso educativo porque permite definir lo que se va enseñar, a quién va dirigido, con qué procedimientos, bajo qué condiciones, etc., con la intención de moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos. En este sentido retomamos que los modelos son “representaciones sintéticas de las teorías pedagógicas que coexisten como paradigmas dentro del campo disciplinario de la pedagogía... exhiben cierta pretensión de objetividad y de validez científica como explicaciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez asumen cierta función directriz para inspirar y configurar prácticas educativas de calidad y

eficacia que les permite lograr algún grado de comprobación empírica". (FLOREZ, 1994: 159).

Así pues, cada modelo aporta elementos diferentes que nos permite analizar diversas actividades. De acuerdo a los conceptos anteriores, a continuación se describen algunos modelos de enseñanza, en los que se presentan los elementos esenciales en cada uno. A partir de ello, se reflexionará acerca de la práctica docente como actividad sumamente importante en la educación.

3.2 MODELO TRADICIONAL

Este modelo está relacionado con la enseñanza abstracta, memorística, frontal, cuyo conocimiento se adquiere desde afuera, el maestro orienta y decide por sí, mientras que el alumno asume una actitud pasiva, basta con que repita lo que el maestro dice o lo que el libro señala, y su única fuente de medición es el examen escrito. Sin embargo, este modelo significa método y orden, pues así lo consideró Comenio cuando afirmó, en el siglo VII que el orden es el fundamento de la pedagogía tradicional.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se otorga un alto valor decisivo del maestro, él es quien habrá de señalar el camino del alumno; la clase y la vida colectiva en el salón son minuciosamente preparadas y programadas, en el programa se encuentra todo lo que el alumno debe aprender. El alumno lo único que

tiene que hacer es repetir lo que el maestro indique, con las mismas palabras y los mismos ejemplos.

En este esquema el alumno debe obedecer al maestro, respetar las normas y hacer la voluntad de otros más no la suya, de tal forma que la disciplina es básica. En este contexto, la función de este modelo tradicional es preparar para la vida, al margen de la vida. La forma de esta preparación es a través de la transmisión de sólidos conocimientos a los alumnos, de tal manera que se forme su inteligencia y su personalidad. Da cuenta del proceso de aprendizaje como un acto que consiste en regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición por el ejercicio.

Por lo tanto, "este modelo considera que la relación sujeto-objeto, así como el concepto de aprendizaje, se dan a partir de la intuición para de allí pasar al concepto; de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto". (CABELLO, 1990: 29)

Esta noción de aprendizaje parece sostenerse en un proceso de recorrido que va de los datos, grandes ideas o descubrimientos aislados, hasta problemas generales, por lo cual resulta ajena a la dinámica histórico-científica de la reproducción de los conocimientos. Por consiguiente, se disocia el sujeto del objeto de conocimiento y se pone a éste (el objeto) por encima del sujeto, quien aparece según Schaff (1977), "como un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel

en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo”.

Es importante señalar que en el proceso de apropiación del conocimiento, según este particular enfoque, tienen un papel preponderante los sentidos; el saber se incorpora en un acto progresivo de acumulación por aproximaciones.

“La posibilidad de comprensión, tanto del docente como del alumno, sobre la dimensión histórica y condiciones dinámicas de la producción de un conocimiento, es mínima” (CABELLO, 1990: 30); es decir, la escasa atención prestada al momento de construcción del conocimiento redundando en la ponderación del aprendizaje como momento final del acto educativo. Esta consideración revela un gran obstáculo: la imposibilidad de que el conocimiento pueda ser instrumento para la comprensión y explicación de los procesos complejos de la realidad.

De este modo, el alumno imprime de manera más fiel los modelos, conceptos y nociones de la teoría, a través del ejercicio constante. La función que cumple la transmisión limita al educando en la organización del pensamiento, y por lo tanto, impide reconstruir el conocimiento y tener ideas críticas. Hay un proceso de producción de saberes.

En este sentido, el modelo tradicional de enseñanza enfoca el problema de la transmisión del conocimiento en términos de una transferencia del modelo teórico,

ponderando las cualidades del docente para llegar a “mostrar” del mejor modo posible el cúmulo de ese saber.

En cuanto a la dimensión medios-fines, ha puesto poca atención en el hecho de que el sujeto aprenda a pensar su propio pensamiento, y a su vez, la realidad, así como en que la función del conocimiento en la relación docente-contenido-alumno sea un espacio de apertura y no de cierre de pensamiento. Es el maestro quien tiene la tarea de formular objetivos de enseñanza, a los cuales son aceptados por los alumnos.

De acuerdo con Margarita Pansza, se resumen los rasgos distintivos de este modelo: verticalismo y autoritarismo, en donde hay autoridad y disciplina impuesta al alumno; el verbalismo, cuyo maestro es el único expositor de temas y experiencias; por último el intelectualismo, el cual presenta la disociación entre el intelecto y afecto.

3.3 MODELO TECNOCRÁTICO

El enfoque de este modelo predomina en la función educativa de formar y preparar al individuo para el sistema económico. En cuanto a la función de tipo económico está vinculada a una determinada estructura de poder tecnocrático que establece demandas específicas de socialización política y define, especialmente en la educación superior, las dimensiones limitantes del papel intelectual.

Este modelo de enseñanza concibe al hombre como un agente productivo que funciona para un mercado de empleo y condiciona su producción en calidad, tipos diversificados y cantidad. Por ello, un sistema educativo orientado hacia la formación de recursos humanos puede responder a su vez a variadas situaciones de poder e ideología.

Dentro de las pautas establecidas por este modelo, el criterio de selección de los distintos tipos de educación corresponde, en una forma bastante estricta, a las relaciones de poder y de clases sociales.

3.3.1 Funciones específicas de la educación en el modelo tecnocrático

Dentro de algunas funciones está que el sistema educativo brinda a cada grupo social los conocimientos necesarios para su incorporación a la producción de acuerdo con las necesidades de idoneidad profesional que ésta última plantea, tratando de evitar “excesos” de formación cultural o técnica que impliquen gastos adicionales de formación y que eventualmente pudieran tener consecuencias tales como la movilización social o la impugnación del modelo.

Otra función es la asignación educativa corresponde a los patrones de relaciones de clases y está igualmente polarizada; en la parte baja de la escala se encuentra la masa campesina que, dadas la forma y tecnología productivas que aplica la agricultura, no requiere mano de obra con mayor educación. En la parte superior se encuentran los miembros de la clase alta y de las clases medias

superiores, que reciben una educación superior de tipo elitista para estar en condiciones de asumir el liderazgo social y técnico.

Más allá de los valores declarados, el sistema educativo tiene la función de reproducir el jerarquizado sistema de clases y limitar la movilidad entre estratos polares, aunque facilitando la continuidad entre los estratos medios y la clase alta para brindar reclutamientos de carácter elitista y asegurar también la adhesión al modelo por parte de los sectores incorporados. La educación está condicionada, a su vez, por un tipo de mercado de empleo al que están destinados sus egresados.

“En este modelo, la educación no es neutra, ni siquiera simple reflejo de la sociedad, sino que juega un papel activo en la división en grupos y clases sociales. Separa el trabajo manual del intelectual, la práctica de la teoría, la obediencia del mando; unos aprenden que el trabajo y los medios que le permiten utilizar la fuerza de trabajo no son aplicables directamente a los trabajadores no manuales; que el saber permite producir varias órdenes, verdades no discutibles que establecen relaciones firmes de dependencia que refuerzan las líneas derivadas de la concentración de poder” (RAMA, 1984:85 Y 86)

Como podemos ver, este modelo va relacionado paralelamente con el ámbito de la producción económica, en donde se pretende moldear una conducta productiva de los individuos, y que éstos formen parte activa de su país.

Es un modelo que ha ejercido una influencia muy importante en algunas instituciones educativas de nuestro país, en donde con esta influencia se desprende la corriente de la Tecnología Educativa, cuya presencia ha otorgado un gran apoyo para la difusión e implementación del modelo tecnocrático en el área de la educación. En el apartado siguiente se desarrollará de manera más amplia lo relacionado con esta corriente.

3.3.2 La tecnología Educativa

Para entender la influencia de la tecnología educativa, se debe situar en relación al proceso de modernización que a partir de los años cincuenta se caracteriza la educación en América Latina. Vasconi (1978) relaciona la tecnología educativa con la presencia creciente del pensamiento tecnocrático en los modelos de desarrollo de los países y señala tres elementos característicos de este pensamiento:

- Ahistoricismo: en donde la historia no existe en el presente y está considerada como algo del pasado. No hay contextualización.
- Formalismo: en este elemento se privilegia el pensamiento lógico
- Cientifismo: existe una concepción que considera que la ciencia no pertenece a la historia porque tiene leyes propias.

Esta corriente didáctica impone una modalidad de relación docente-contenido alumno que pretende resolver aquellas manifestaciones, de una relación educativa lineal, dogmática y autoritaria como la que establece la escuela tradicional.

El cambio que propone esta corriente se fundamenta en la preocupación por el sujeto en el acto de apropiación de conocimiento. Esta preocupación de la tecnología educativa se expresa en una formulación metodológico-técnica a partir del cual se presupone que enseñar es imprimir conductas en los alumnos, dejando fuera también toda la reflexión sobre la producción del conocimiento.

Esta corriente sostiene que el conocimiento es eficientista de acuerdo a la lógica de necesidades tecnológicas. La apropiación del conocimiento queda definida por las condiciones casuales iniciales del hechos o dato observable, haciendo del contenido un "recorte de realidad" estático, objetivo y neutro, aprehensible de manera directa e inmediata, y dejando de lado el problema tecnológico al propio quehacer docente, al centrar la atención en la eficiencia del método.

" La transmisión de conocimientos es una búsqueda constante de formas de optimización de procesos para el logro eficaz de aprendizajes". (CABELLO, 1990:33).

En relación a lo descrito con respecto a la Tecnología Educativa se citan a continuación la crítica basada en argumentos reiterados una y otra vez. Los más generalizados son:

- impone una visión empresarial a las escuelas;
- atomiza el proceso de aprendizaje al fragmentarlo en objetivos,
- secciona al alumno en tres aspectos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor;
- es mecanicista, instrumentalista, eficientista, conductista;
- no considera el proceso de reflexión, el yo interno del alumno, el contexto histórico-político-social en que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta crítica se plantea en la Sistematización de la Enseñanza, pues la Tecnología Educativa no habla de objetivos de aprendizaje, de áreas cognoscitivas, afectiva y psicomotora.

3.4 MODELO HUMANISTA

“Este modelo es una visión de la vida centrada en el hombre mismo. Es un movimiento que toma al hombre como punto de convergencia de sus aspiraciones y lo convierte en norma, camino de sus aspiraciones y lo convierte en norma, camino y meta de su propia vida”. (DE LA MORA, 1990: 231)

El modelo humanista considera que cada alumno debe ser educado para llegar, por su propio esfuerzo, a su plena realización como persona. Propugna “la actividad vital del individuo como protagonista de su propio autodesarrollo, con base en sus intereses, necesidades sentidas, actividades creativas, etc.” (FLOREZ, 1994: 165).

Los contenidos, los procedimientos didácticos, la relación docente-alumno no tiene relación con la cotidianidad del alumno mucho menos con las realidades sociales. Es la predominancia de la palabra docente, de las reglas impuestas, del cultivo exclusivamente intelectual.

3.4.1 Función y medios que emplea

De acuerdo al concepto anterior que se ha dado del modelo humanista, es preciso señalar la función que tiene en la escuela. Esta tiene la finalidad de preparar a los individuos para el desempeño de papeles sociales, de acuerdo con las aptitudes individuales. Para que se logre esta función, es necesario que las personas aprendan a adaptarse a los valores y normas vigentes en la sociedad de clases a través del desarrollo de la cultura individual.

El humanismo insiste principalmente, en que cada individuo es dueño y autor de sus propios actos. La herencia y el medio ambiente, son factores que intervienen en la formación del hombre para realizar la educación. Según De La Mora (1990),

existe un tercer factor que el humanismo considera también como medio y que determina cómo el individuo ha de perfeccionar su propia personalidad y vivir una vida ordenada, el hombre mismo.

En ciertos límites el medio ambiente puede ser reajustado al gusto del hombre, porque éste es superior al medio ambiente y esta superioridad le viene de su racionalidad. "Tiene una inteligencia y libre albedrío, y estas capacidades le ponen fuera del marco de los demás animales". (DE LA MORA, 1990: 235)

Para el humanismo la necesidad de que el individuo se someta a un régimen de autodisciplina, es la doctrina central de la teoría de la vida nueva. Esta idea de autodisciplina, aparece en los autores modernos expresada en los siguientes términos: "voluntad de refrenarse", "control interno", "freno vital contra impetu vital".

3.4.2 Contenidos y métodos en la enseñanza

Los contenidos de la enseñanza humanista son los conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas y transmitidas a los alumnos como verdades. Las materias de estudio tienden a preparar al alumno para la vida y son determinadas por la sociedad y ordenadas en la legislación. Los contenidos son disociados de la experiencia del alumno y de las realidades sociales, valorizados por su valor intelectual razón por la que este modelo es acusado de intelectualista.

En cuanto a los métodos de enseñanza el humanismo se basa en la exposición verbal de la materia y/o demostración. Tanto la exposición como el análisis son hechas por el docente observando los siguientes pasos:

- a) Preparación del alumno: definición del trabajo, repaso de la clase anterior, despertar el interés.
- b) Presentación: consiste en destacar puntos centrales, demostración, etc.
- c) Asociación: en la que hace la combinación del nuevo conocimiento con lo ya conocido por la comparación y abstracción.
- d) Generalización: en el que con los aspectos particulares se llega al concepto general y a la exposición sistematizada.
- e) Aplicación: explicación de los hechos adicionales y/o resolución de ejercicios.

El énfasis puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos o fórmulas y en la memorización apunta a disciplinar la mente y formar hábitos.

3.4.3 Relación maestro-alumno

El profesor promueve un aprendizaje receptivo y mecánico para lo que recurre frecuentemente a la coacción. La retención del material ya enseñado es garantizada por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación de la materia. La transferencia del aprendizaje del alumno depende del entrenamiento; es

indispensable la retención a fin de que pueda responder a situaciones nuevas de forma semejante a las respuestas dadas en situaciones anteriores.

La evaluación se da por verificaciones a corto plazo; como interrogatorios orales, o de plazo más largo como pruebas escritas y tareas para el hogar.

3.4.4 Fines del modelo humanista

"Para el humanismo, el hombre es el fin en sí mismo, y su propio perfeccionamiento, el fin supremo de la educación". (DE LA MORA, 1990: 234)

En cuanto a los fines sociales el humanismo expresa con Newman, que la formación del entendimiento como lo mejor del individuo y la formación de su carácter, la capacitación para desempeñarse bien, en los deberes que tiene para con la sociedad.

Los aspectos fundamentales de este modelo de enseñanza se resumen en:

- El alumno es el agente primario del proceso formativo, él debe aceptar y querer realizar la actividad de dicho proceso.
- El proceso formativo debe responder al dinamismo propio del educando y a las más profundas exigencias de su naturaleza.
- El maestro es un agente en el proceso educativo; los auxiliares didácticos son los medios y debe favorecer en los educandos las siguientes

disposiciones que responden a las tendencias básicas del ser humano: el amor a la verdad, el amor a la justicia y al bien, la aceptación de la existencia, el sentido de la obra bien hecha y el sentido de la cooperación.

3.5 MODELO SOCIO-POLÍTICO

La principal finalidad de este modelo surge a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas originadas por los otros modelos y por las implicaciones que trae consigo.

La visión de este modelo es más amplia, pues no se limita a la perspectiva del análisis exclusivo dentro del aula, ni reduce la enseñanza a un problema técnico y de control, sino considera a la práctica docente como una práctica social, en la que se aborda desde los niveles del análisis social, escolar y de aula. Esto nos lleva a suponer que hay una amplia relación entre la sociedad y la educación.

El papel fundamental que juega este modelo es el análisis que hace de la función social en relación con la escuela. Por eso, es preciso mencionar que la educación se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona, y que es necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo social.

El modelo socio-político toma conciencia de la forma en que el sistema educativo, por su función de conservación, contribuye a legitimar a través de los

mecanismos de identificación y represión los valores, roles, status que asumen profesores y alumnos. Clave de la transformación de la práctica educativa.

“En nuestra sociedad, es indispensable una renovación de la enseñanza, misma que no está separada de un cuestionamiento profundo de la sociedad. Pretender transformar o conservar, en educación, implica la toma de una posición política, ya que la enseñanza está siempre unida al aparato político”. (PANSZA, 1996: 26).

Es por ello, que su análisis parte desde el contexto social y político en que la escuela se encuentra incursionada.

“La aportación del modelo socio-político a la educación es doble; por un lado, ha dado su propia teoría de la educación; y por otro, ha aplicado sus categorías de análisis a la escuela existente, haciendo una rigurosa crítica de su funcionamiento, de su significado, del papel que cumple en la sociedad, etc”. (PALACIOS, 1984: 331)

3.5.1 La formación de docentes en la línea del modelo socio-político

Este paradigma tiene su base y énfasis en el cognitivismo, el enfoque que se presenta se consolida con las aportaciones de la Sociología, Antropología y Filosofía socio-política.

La formación de profesores debe poner énfasis en los problemas socio-políticos e históricos, desde los que pretende orientar la composición de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de la formación del profesor en este modelo es convertido en emancipador, crítico e investigador de su práctica, logrando la transformación de la sociedad a través de la reconceptualización de los procesos de enseñanza.

Esta orientación en la formación de los profesores supone un compromiso socio-político e institucional en el que éstos aprenden su oficio en interacción crítica con la institución o escuela y la estructura social que la circunda. El eje de esta concepción podemos cifrarla en la formación del profesor en la reflexión crítica en torno a su concepción y práctica de la enseñanza.

Zeichner (1988), estima que los programas de formación del profesorado en los que trabaja, se diferencian del resto de las orientaciones del pensamiento del profesor al estudiar críticamente las interrelaciones entre: "el pensamiento del profesor y la acción", "entre el conocimiento y la formación pedagógica". Conocer la evaluación del pensamiento del profesor en el tiempo y las influencias de su desarrollo tanto individuales como sociales, prestando especial interés a los contextos sociales, institucionales y políticos.

Zeichner y Listón (1987), recogen en un artículo los componentes curriculares del programa de prácticas de enseñanza, característico de esta orientación. Sus

pretensiones son capacitar a los profesores en formación para el desempeño de una enseñanza de calidad y el logro de una bases para investigar adecuadamente su tarea. En el esquema expuesto se sintetizan los elementos esenciales:

- Enseñanza, actividad de instrucción y gestión de clase, realizada en interacción con profesores y alumnos.
- Lograr una capacitación práctica adecuada, requiere alcanzar una formación e investigación cualitativa y avanzar en el análisis socio-crítico y el desarrollo curricular.
- La importancia concedida a los discursos, enfatiza el carácter ideográfico de la formación de los profesores, a la vez que se complementa con el trabajo en seminarios y las conferencias de supervisión.

Dentro del modelo socio-político se ubica la didáctica crítica, ésta constituye un sustento teórico muy importante en la investigación, por lo cual se analizará en los siguientes incisos.

3.5.2 La Didáctica Crítica

“Esta corriente toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político”. (PANSZA, 1996: 57)

Esta didáctica constituye un movimiento que cuestiona a las corrientes educativas: tradicional, escuela nueva y tecnología educativa. Toma en cuenta aspectos para explicar su propósito en relación con la aprehensión de la realidad. Usa a manera de método, el cuestionamiento o problematización. Enfatiza que es necesario acercarse a la realidad para aprender y tener una visión progresivamente más verdadera que resulta de la práctica social, acción-reflexión.

La didáctica crítica considera al aprendizaje como una apropiación progresiva de saberes, donde las explicaciones y cambios logrados permiten otros nuevos, sólo que ahora más complejos y profundos. Estos son vistos de manera individual y social. En este aspecto, "se considera a la conducta como una totalidad en un contexto social, organizada de manifestaciones, en la que el pensamiento, el afecto y el comportamiento son indisociables". (CABELLO, 1990: 34)

Algunas bases importantes en las que se sustenta esta didáctica son las siguientes:

- A) El aprendizaje es un proceso eminentemente social, ya que consiste en aproximarse a la realidad a través de problematizaciones.
- B) Este proceso es acumulativo-espiral, pues las explicaciones producen cambios en el sujeto aprende en lo individual y en lo social; estos cambios se manifiestan en la conducta, que es la totalidad organizada de manifestaciones; y

C) La realidad como totalidad es histórica y cambiantes; el proceso de apropiación de esta realidad a través de lecturas progresivas cada vez más críticas.

Dentro de esta propuesta didáctica "el aprendizaje es un acto producido en un marco social, y como supone una etapa de articulación de YO-NOSOTROS, es fundamentalmente una relación del hombre con el mundo" (Idem.)

"El aprendizaje es un acto de construcción de horizontes posibles de realidad, que se articula a la realidad como parte de un proceso integral de producción y organización de un conocimiento, con lo cual la realidad pasa a ser objeto en sí para construirse en objeto para sí" (Idem.). El aprendizaje en esta corriente se convierte en un proceso colectivo, de grupo, y deja de ser un proceso individual. La enseñanza se considera un proceso eminentemente social, político e histórico y se establece que, en vista de que el hombre es producto de su circunstancia, su transformación sólo es posible si ésta cambia. Otorga al hombre la posibilidad de transformarse sólo a partir del poder colectivo que lleva al cambio de las instituciones.

"El aprendizaje se interpreta como el resultado de una práctica-social, de una acción-reflexión vista fundamentalmente en su dimensión social". (QUESADA, 1990:

9)

3.5.2.1 Aspectos operativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a los aspectos operativos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como los programas de estudios, los objetivos de aprendizaje, el manejo del contenido y las actividades de enseñanza y la evaluación, la Didáctica Crítica refiere lo siguiente:

- Educar es cuando todos intervienen y nadie detenta el patrimonio del saber.
- Todos aprenden de todos, de aquello que realizan en conjunto.
- Cada maestro tiene la obligación de elaborar su programa personal a partir de su interpretación de los lineamientos generales.
- Los objetivos de aprendizaje deben referir conductas “morales”.
- Considera objetivos terminales de un curso y los de unidad.
- Al establecer los objetivos de aprendizaje se señala la base para la programación didáctica, para planear la evaluación y para organizar los contenidos.
- Se establecen metas claras para posibilitar la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la adopción de criterios de evaluación.
- El contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta lo menos fragmentado posible.
- Se consideran operaciones superiores del pensamiento, como son: el análisis, la síntesis, las capacidades críticas y creativas.

3.5.2.2 La formación didáctica de los profesores

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

"La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación". (PANSZA, 1996: 59)

La renovación de la enseñanza es fundamental y no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad. En esta renovación el profesor deberá asumir un papel diferente al que tradicionalmente ha desempeñado, deberá recuperar el derecho a la palabra y la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo. La acción y reflexión de docentes deberá recuperar el valor de la afectividad.

La necesaria renovación implica un proceso de concientización de profesores, de esta manera se logrará un aprendizaje de calidad en los alumnos, pero primero se debe comenzar por los docentes para que éstos sean modelos a seguir por sus educandos.

CAPITULO IV

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo en la práctica educativa, por ello, en este capítulo se analizará la importancia que tiene la enseñanza y se distinguirá de la ambiental; se habla de manera general en torno al aprendizaje y sus características principales; de los factores de la educación, ambientales y sociales. En otro de los apartados abordaremos el tema de la evaluación como elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los principios y propósitos de la evaluación. Finalmente se presenta una breve reseña acerca de los factores de la educación y la enseñanza superior.

4.1 LA ENSEÑANZA

"La palabra enseñanza proviene del latín INSIGNARE que significa mostrar, hacer ver, demostrar de in, (dentro) y SIGNARE (señalar), hacer señas. No se puede estar de acuerdo en que la enseñanza tenga un sentido vasto y vago respecto a la instrucción y que ésta se distinga de aquella por tener un propósito definido e intencional." (JEREZ, 1970: 54).

Con lo anterior no se puede considerar como admisible la distinción entre una enseñanza escolar y una enseñanza vital o ambiental, esto es una confusión, pues

ciertamente hay una transmisión de cultura sistematizada, organizada, intencional que corre a cargo de la escuela como institución. Esto se puede definir como un ACTO EDUCATIVO.

La enseñanza, debe insistirse, es dirección de aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza vital o ambiental no puede ser tal ya que las influencias ambientales, culturales o biológicas se estudian dentro del hecho pedagógico al cual hay que examinarlo en su realidad social e histórica; analizar los factores y elementos que en él intervienen, cómo están estructurados y cuál es el alcance e influencia que manifiestan en un lugar y momentos dados.

Aquello que la vida enseña debe considerarse como una expresión popular que precisamente denota la sentida evidencia de las influencias vitales o ambientales que caen dentro de los hechos pedagógicos. El ámbito vital de acuerdo a JEREZ influye, contribuye a la formación de valores, transmite cultura educativa; pero no enseña; porque la enseñanza es dirección de aprendizaje y las influencias ambientales son en su mayoría, espontáneas.

La enseñanza es un medio de educar, de instruir, de formar y es un acto eminentemente intencional al decir que su finalidad, es el aprender, mientras que el de la educación es la formación. La enseñanza propiamente dicha supone:

1) Algo que se enseña

- 2) Alguien que es enseñado
- 3) Alguno que enseña
- 4) El modo como se enseña y
- 5) Un lugar en que se enseña

Este proceso demuestra que la enseñanza es dirección de aprendizaje puesto que implica finalidades, programas de materias, grados escolares, conocimiento de educandos, conocimiento de métodos, un agente que obligado a tener sentido de finalidad, conocimiento de programas, conocimiento de materias, sólo puede ser un director de aprendizaje.

En este proceso de dirección de aprendizaje existe también planeación, graduación, finalidad y, sobre todo, está la presencia ineludible del maestro.

La enseñanza es pues un medio intencionado de lograr una finalidad, esta finalidad es el aprender. La enseñanza, por otra parte, no debe circunscribirse al ámbito escolar, sino que trasciende e invade todos los dominios de la actividad humana.

Respecto a que la enseñanza presuponga la actividad o pasividad del que aprende, eso no es culpa del concepto, esto es imputable al método, al procedimiento y a la forma de enseñanza.

4.2 EL APRENDIZAJE

Es indispensable para el estudio de asuntos educativos interesarse en el conocimiento de la naturaleza del aprendizaje en general.

Hilgard en su obra, Teorías del Aprendizaje dice que una definición de aprendizaje se dificulta en virtud de que puede decirse que no todo aprendizaje es deseable por sus consecuencias. Tampoco puede decirse en general, que sea cambio o modificación, porque entonces se confunde con el conocimiento. Otra dificultad que cita Hilgard es la de incluir las tendencias como respuestas innatas en el aprendizaje.

Es importante primero una definición de aprendizaje escolar en la que se tome en cuenta la intervención del crecimiento, de la fatiga o de las tendencias innatas y para ello es necesario incorporar a tal definición el ingrediente propósito.

De acuerdo con este elemento, todo individuo debe tener un propósito para aprender en lo cual estén implícitas metas de diversa índole y dentro de estos impulsos relativos al crecimiento, la maduración y a tendencias innatas. Según Jerez, el investigador de la Pedagogía debe tomar en cuenta las investigaciones de los psicólogos educativos sobre las características que debe tener la actividad escolar. En otras palabras, la Didáctica se nutre de la investigación psicológica en varios aspectos:

- A) El conocimiento de las características de cada edad para la correcta formulación de los programas escolares.
- B) El conocimiento de las mismas características para poder terminar el contexto de las actividades escolares más adecuadas o sean cuestiones relacionadas con la organización escolar, los métodos, los procedimientos y las formas didácticas.
- C) El mismo conocimiento para la afinación emotiva de la relación maestro-alumno en bien de un aprendizaje más eficaz.

Con el conocimiento del educando es fácil que el maestro con el alumno haga suyo el propósito de aprender un contenido cultural de acuerdo con los valores establecidos en su ámbito social.

Es evidente que el que aprende algo tiene un nuevo concepto de el ámbito que cubre ese algo, tiene una nueva actitud ante ese algo que ha aprendido. Esto significa que todo aprendizaje necesita de conocimientos, hábitos y habilidades que desemboquen en una capacidad y que esta capacidad necesariamente desemboca en una nueva actitud.

Así también, es evidente que el que aprende a leer tenga una nueva actitud ante lo impreso y ante la vida en general y de que una buena lectura depende también de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades que han de desembocar en una nueva actitud.

En estas condiciones se puede definir al aprendizaje como la modificación de la conducta mediante la realización de actividades con propósito que al realizarse producen conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades que desembocan en una actitud nueva.

4.3 LOS FACTORES DE LA EDUCACION

La educación puede definirse como un proceso condicionado por factores económicos, políticos y sociales, por medio del cual, una generación adulta transmite a una joven generación sus valores, sus ideales y su cultura.

El individuo, que forma parte de un grupo, es el objeto de la educación, por tanto ésta es influida por factores individuales y factores ambientales.

4.3.1 Individuales

Los factores individuales son:

La naturaleza psicofisiológica del educando de la cual forman parte la biología del sujeto, sus capacidades intelectuales, su herencia psicofísica y su propio desarrollo psicomotor.

La naturaleza psicofisiológica del educando comprende lo siguiente:

A) La biología del sujeto: la educación no debe desconocer la naturaleza biológica del educando ya que los datos que proporciona la biología a la

ciencia de la educación son fundamentales para el éxito de la tarea educativa.

- B) Las capacidades intelectuales del sujeto se relacionan con la capacidad para aprender y el grado de la inteligencia representado por los llamados cocientes intelectuales.
- C) La herencia psicofísica: los padres transmiten a sus hijos ciertas cualidades y disposiciones, esto requiere la atención del educador ya que es importante encauzar las características heredadas para lograr los fines educativos deseables.

La acción pedagógica es capaz de modificar las influencias heredadas porque la educación posee una gran acción transformadora.

- D) El desarrollo psicomotor del sujeto: a través del desarrollo de las líneas de desenvolvimiento de la personalidad se forma ésta que “es una síntesis y organización de tendencias y adquisiciones de cada individuo. Se manifiestan en las reacciones particulares del sujeto ante los estímulos del individuo. La base es el temperamento o núcleo de tendencias congénitas permanentes y su coronamiento o cima es el carácter o conjunto de disposiciones y hábitos adquiridos o modificados durante la vida mediante la educación y la experiencia.” (HERNANDEZ, 1958: 8)

4.3.2 Ambientales

Estos factores se dividen en físicos y sociales.

1. Los factores ambientales físicos están constituidos por el medio geográfico. La importancia pedagógica de estos factores reside en su influencia en la educación.

2. Los factores ambientales sociales son los siguientes:

A) El lenguaje. Es el instrumento social por excelencia, más útil cuanto mayor es su riqueza de expresión. La riqueza de un idioma depende de la trayectoria cultural de los pueblos que lo hablan porque en el idioma se resume la cultura.

En el proceso educativo deben cuidarse celosamente las actividades de expresión.

B) La historia. Es la gran muestra de la humanidad por cuanto resume la experiencia de las sociedades. El individuo no puede sustraerse de la influencia que ejercen las generaciones. Los estudios históricos son imprescindibles en el desarrollo del pensamiento social del alumno.

C) La religión. Este factor es importante en el proceso educativo en virtud de que el sentimiento religioso presupone una actitud, una concepción del mundo y de la vida que se traduce en forma de pensar, de sentir y actuar, que influye en la calidad y el tipo de educación.

D) Las costumbres. Son las maneras de pensar y actuar del grupo social, sus hábitos, sus usos.

Existen costumbres positivas y negativas para el progreso humano y la educación debe fomentar aquellas y tratar de eliminar éstas.

- E) El derecho. Las leyes son normas establecidas por el Estado para regir la convivencia social, definen su naturaleza y regulan las diversas actividades de la comunidad para la cual fueron promulgadas.
- F) Las actividades económicas fundamentales. El tipo de actividades económicas predominantes en la comunidad influye en la educación, tanto porque la actividad económica familiar relaciona al educando con un conjunto de habilidades, hábitos, actitudes y conocimientos, porque la tradición ocupacional de la comunidad se traduce a la educabilidad.
- G) La familia. La influencia de la educación familiar es decisiva porque a la familia corresponde iniciar al individuo en los usos y costumbres de la comunidad, en sus normas morales, en la vida social, etc., aunque la familia no es una organización específicamente educativa.

La organización educativa. La escuela es la institución encargada de la educación de los niños, jóvenes y adultos. La sociedad moderna ha organizado a la escuela desde el kinder hasta las escuelas superiores para garantizar la transmisión del nuevo cultural.

La escuela de hoy es la encargada de sistematizar la experiencia de las generaciones que nos han proseguido, adecuarla, dosificar y propiciar los causes que desemboquen en la formación del individuo que responda a las necesidades e intereses de la sociedad, la escuela debe estar atenta a estos intereses para lograr la formación de un individuo de acuerdo con las aspiraciones de la sociedad. Los docentes tienen la misión de estar atentos a la resolución de los problemas relacionados con la técnica de la enseñanza,

con las nuevas y mejores formas de organización escolar, con los conceptos de disciplina, con la participación de los alumnos en la vida de la comunidad y en su propio aprendizaje.

I) Las instituciones culturales. La eficacia educativa de estas instituciones que sin ser precisamente escolares contribuyen a la difusión de la cultura, y por tanto, a la transmisión de los valores culturales a la nueva generación, es de sobra conocido.

J) Los medios de comunicación y difusión. Estos medios son aquellos que ejercen gran influencia formativa sobre las masas. No se puede negar la influencia de la prensa, de la radio, de las diversas manifestaciones editoriales, de la cinematografía, de las bibliotecas, etc.

La escuela debe aprovechar estos medios para realizar las actividades que favorezcan la formación del educando.

4.4 LA EVALUACION

La evaluación es un término tan comúnmente utilizado en el momento actual, que hace que se vean a los procesos educativos como la panacea que remedia los grandes males que se generan por la falta de una buena planeación e improvisación de recursos didácticos en la acción educativa. Sin embargo, el uso más significativo de la evaluación que se le da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es al considerársele como elemento imprescindible del proceso educativo, porque a esa acción, va implícito el evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación del trabajo escolar puede llevarse a cabo desde los puntos de vista:

- Cuantitativo, o sea la determinación de los conocimientos obtenidos por el escolar, como resultado de un aprendizaje logrado a través del acto educativo, es decir el "cuanto aprendió".
- Cualitativo, cuando se determina la calidad del trabajo, viene a ser el "como" de lo que aprendió, este aspecto de la evaluación puede ser extensivo al comportamiento del escolar.

Por tanto, a través de la evaluación se pueden apreciar los cambios que se operen en el educando, respecto a los cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor.

Por todo lo antes dicho, se desprende que:

"Evaluación, pedagógicamente hablando es la apreciación cuantitativa o cualitativa del trabajo realizado por un alumno en un periodo determinado de trabajo: sesión, mes, trimestre o curso". (SANCHEZ, 1997: 11)

La evaluación pues, debe ser entendida como una etapa interrumpida e integral del proceso educativo que tiene como fin comprobar de modo sistemático en qué medida se ha logrado el resultado previsto en los objetivos: generales,

particulares y específicos. Por lo hasta expuesto aquí se verá que la evaluación es más amplia que el concepto de medición.

4.4.1 Principios básicos

La evaluación que aspira ser eficaz debe considerar los siguientes principios:

1.-Principio básico, es el que no debe separarse la conducción de la enseñanza de los procedimientos para evaluar, puesto que estos son parte del proceso didáctico, por lo que necesariamente serán continuos, sistemáticos, integrales.

2.-Los instrumentos o técnicas y recursos educativos que se empleen, debe apoyarse en las necesidades básicas del ser humano: seguridad, confianza y afecto.

3.-Las prácticas evaluativas deben ser descriptivas y cualitativas, toda vez que esto sea posible, a fin de que los resultados sean más confiables.

4.-El proceso de evaluación debe ser elástico, ya que no pueden establecerse normas fijas, porque dicho proceso está sujeto a factores que lo predeterminan como edad, sexo, nivel educativo y grado de susceptibilidad del educando; amén de que el alumno es sometido a diferentes tipos de aprendizaje, que requieren de un control específico, como son:

- Aprendizaje de razonamiento, que el que encauza el pensamiento reflexivo.
- Aprendizaje motor, enfocado a la motricidad del educando, que le permite el manejo de maquinaria o de aparatos.

- Aprendizaje de apreciación, dirigido al cultivo de actitudes que generan conductas, como integración de equipos de trabajo, concursos, etc.

5.-Los instrumentos de evaluación, debe estar acorde con la naturaleza y complejidad de la materia.

6.-No sólo debe evaluarse el resultado del proceso educativo, sino también aquellos factores que puedan alternar el resultado del mismo, tales como:

- Condiciones materiales del edificio escolar y sus anexos
- Organización de la escuela y del grupo
- Apoyos académicos
- Calidad técnica y profesional del maestro
- Situaciones socio-económicas del entorno en que se hubica la institución educativa.

4.4.2 Propósitos

La evaluación tiende a lograr o alcanzar ciertos objetivos, tales como:

- Conocer las posibilidades y limitaciones del escolar, para darle a cada uno la asistencia y orientación que requiera.
- Detectar tanto las diferencias como las semejanzas de los alumnos, para la integración de equipos de trabajo e incluso para determinar la conducción del grupo.

- Estimar el progreso logrado por cada educando o grupo, para valorar si hay relación entre los esfuerzos realizados y el producto obtenido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer fundamentos confiables para mejorar los contenidos programáticos a fin de revisar los objetivos y procedimientos didácticos, incluso la extensión y tipos de actividades de los diferentes talleres de enseñanza.
- Saber cuáles metas u objetivos se alcanzaron a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ayudar a la determinación de la acreditación del aprendizaje o promoción de los escolares.

4.4.3 Importancia

Los resultados de una evaluación siempre deben ser motivo de preocupación del maestro y por lo tanto debe elaborarse una interpretación de los mismos para arribar conclusiones respecto al bajo o alto rendimiento de la acción educativa; no hay que olvidar que por desgracia no todo lo que se enseña es asimilado por los escolares, lo cual puede deberse a:

- La complejidad de la materia.
- La falta de calidad en la exposición de maestro.
- La capacidad psíquica del alumno.

- Así como el estado emotivo del escolar; sino se realiza una interpretación de los resultados de la evaluación puede quedarse el maestro, a la mitad de la misma.

Por todo lo expuesto anteriormente, es fácil inferir la importancia de la evaluación, así como los peligros que se corren si ésta faltara. El desconocimiento del rendimiento de los escolares de sus capacidades psíquicas y físicas, así como de sus habilidades, impedirá al maestro tener una base firme para ofrecer al escolapio la intención apropiada, por lo contrario, un sistema de evaluación bien planeado y organizado permitirá orientar y aprovecha al máximo las aptitudes y capacidades del escolar.

4.5 LOS FACTORES DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

Evidentemente, en la medida en que el profesional, dedicado a cualquier aspecto de la actividad pedagógica, sea docente o de investigación, conozca los factores que intervienen en el proceso educativo, más posibilidades de eficiencia tendrá su misión.

El catedrático de enseñanza superior, aún cuando no tuviese la menor ingerencia en la elaboración de programas y horarios en la planeación de edificios e instalaciones escolares, podrá dirigir mejor el aprendizaje si realiza la adecuación de sus métodos, procedimientos y formas a las condiciones en que labora, si adecúa su materia de enseñanza a los intereses del alumno determinados por la edad, las

costumbres, el grado de desarrollo cultural, la tradiciones familiares, las necesidades de la futura profesión, etc. Así también, debe aprovechar en beneficio de la enseñanza a las organizaciones culturales diversas de los medios de difusión y la tecnología en el ambiente social y cultural.

La obra educativa bien merece el esfuerzo de meditarla, de considerar para ella todo aquello que favorezca sus fines, de disponer armónicamente de todos los factores que influyen en su feliz realización. El maestro debe de ser profesionalista siempre dispuesto a “llevar agua a su molino”, a ese molino que triturando obstáculos hace posible un fluido y eficiente proceso de la educación.

La información contenida en este capítulo permite tener conocimientos teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente que se genera en el salón de clases a partir de circunstancias educativas específicas y para el análisis en el trabajo de campo.

CAPITULO V

MARCO DE REFERENCIA

Este capítulo tiene como propósito presentar una panorámica general acerca de los aspectos que caracterizan a la Universidad Don Vasco. En esta panorámica se toman en cuenta un poco de historia, filosofía y misión de la institución. Posteriormente se describe a una de las escuelas que pertenece a esta Universidad, la Escuela de Derecho, en donde se llevó a cabo la investigación de tesis.

5.1 LA UNIVERSIDAD DON VASCO

Gracias al Sr. Cura José Luis Sahagún de la Parra y al Pbro. Gonzalo Gutiérrez Guzmán se creó la que ahora se llama la Universidad Don Vasco, con el objetivo de dar un nuevo enfoque en la formación de los jóvenes.

La principal preocupación de estas dos grandes personas era que los jóvenes no pudieran seguir estudiando por cuestiones económicas o de traslado a otra ciudad donde si había universidades. Esto último causaba que los jóvenes se separaran de sus familias. Fué así como pensaron en posibles soluciones a diversos problemas, como los planteados anteriormente, cuyo era la creación de una institución a la que decidieron nombrarla "Instituto Cultural Don Vasco en honor a Don Vasco De Quiroga.

Ambos decidieron establecer diversas características y objetivos, tales como: ser una escuela para servicio de todos, generar un ambiente de interrelación y viviendo con sencillez, que acudan tanto hombres como mujeres, dar acogida a profesores cultos y nobles, se recibirá a jóvenes seminaristas, etc.

En el año de 1964 se le dió vida legal a Don Vasco, constituyéndose la Asociación Civil. El Instituto comenzó en donde hoy se encuentra el hotel "El Tarasco" de esta ciudad, iniciando con dos grupos de secundaria.

Para iniciar con la construcción se pidió colaboración económica y moral de los uruapenses. Posteriormente se pidió un préstamo y continuar con la construcción.

En este mismo año se incorporó al Instituto el Lic. Rafael Anaya González .

En 1966 se logró la primera generación de secundaria. Al siguiente año con el préstamo de las instalaciones del Seminario Menor que el Sr. Obispo hizo se iniciaron labores de preparatoria, egresando la primera generación en 1969 y en 1970 se dió la apertura de la "Escuela Superior de Administración".

De acuerdo a la situación crítica que se vivía en lo económico se cerró en 1976 la secundaria. En 1977 se dieron cambios favorables en la administración, lo cual permitió la construcción de nuevos módulos y la apertura de la Licenciatura en

Contaduría Pública, cuatro años más tarde ofreció la carrera de Arquitectura. Fue así como la gente de Uruapan empezó a sentir el "Don Vasco" como suyo y le otorgaron confianza.

En 1985, tuvieron apertura las carreras de Trabajo Social y Planificación para el Desarrollo Agropecuario. Tres años más tarde el " Instituto Don Vasco " se constituye como "Universidad Don Vasco". Mismo año en que se ofrecen las licenciaturas en Pedagogía y Diseño Gráfico. En 1991 la universidad contó con condiciones para recibir a jóvenes interesados en estudiar la carrera de Ingeniería Civil y además tiene apertura nuevamente la secundaria.

Años después ofrece la licenciatura en Informática y 1995 la Licenciatura de Derecho, ofreciendo actualmente 10 licenciaturas y un programa de bachillerato C.C.H. incorporados a la UNAM.

La Universidad Don Vasco cuenta además, con un departamento de Investigación Social, de Informática y de Psicopedagogía. Para servicio de los estudiantes internos y externos está la biblioteca conectada al banco de información bibliográfica y hemerográfica del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología. Cuenta también con un auditorio, una compañía de teatro, cafetería, canchas, etc.

5.1.1 Filosofía

La filosofía de la Universidad Don Vasco está orientada a la tradición humanista, cuyo propósito es centrar la educación en el perfeccionamiento y realización del hombre. En este sentido, se busca mediante un proceso (que es la educación) desarrollar las capacidades y habilidades de las personas, posteriormente estas se lanzarán a humanizar su mundo, elevándose a sí mismas y haciendo crecer a los demás.

La labor de la Universidad es ayudar al joven para que extraiga de su interioridad todas esas grandes capacidades que lleva la justicia, buscar el bien común, defender los derechos humanos, ayudar y servir, etc. De esta manera, habrá decisión para superar tendencias negativas (envidia, egoísmo, desaliento). De aquí se deriva la concepción de hombre como ser que posee una inmensa mina de valores en su interior.

La filosofía y vocación humanista de la Universidad Don Vasco considera fundamental el tema "Integración y Superación".

La Integración se refiere a la unión de mentes y esfuerzos para lograr una mejor formación humana y profesional, interrelación de todas las clases sociales, unión de avances científicos y filosóficos con los valores cristianos, unión con padres de familia.

La superación es el propósito de la Universidad porque busca el desarrollo de todas las capacidades y las ejerza en beneficio de los demás. Esta visión implica la búsqueda de nuevos y más amplios horizontes por un mejor mejoramiento continuo en los siguientes proyectos de su quehacer educativo:

-Aspecto técnico: preparar profesionistas competentes, enseñando técnicas y conocimientos más avanzados.

-Aspecto moral: promover valores humano-cristianos.

-Aspecto científico: buscar métodos más penetrantes y esclarecedores de nuestra realidad para estimular a las personas el deseo de buscar, descubrir y comunicar la verdad.

-Aspecto social: servicio a los demás, amor por el trabajo, por el progreso social y el bien común.

En cuanto a la misión de la Universidad Don Vasco nos dice lo siguiente: “Ser una institución de educación forjadora de personas con una inquebrantable robustez de espíritu, formadora de jóvenes responsables, generosos, críticos y creativos; conscientes de su trascendencia en cuanto a su origen y destino y constructores de la sociedad desde una amplia y mejor perspectiva” (ZALAPA, 1992:3)

5.2 LA ESCUELA DE DERECHO

Entre las licenciaturas que ofrece la Universidad Don Vasco se encuentra la de Derecho, la cual inició sus actividades en 1995, rigiéndose bajo los principios de justicia, bien común y paz social.

Esta escuela tiene como objetivo formar al estudiante con conocimientos y habilidades suficientes para comprender y evaluar el campo de la problemática inherentes al derecho.

El plan de estudios de la Licenciatura en Derecho comprende tres áreas principales: derecho privado, público y social; éstas tienen como finalidad brindar una formación actual, integral, científica y humanística tanto en lo teórico como en lo práctico, lo cual servirá para que los estudiantes dentro de su formación presenten sus servicios y prácticas en diversos lugares en los que posteriormente podrán desarrollarse como abogados.

Para ingresar a la carrera se ha considerado en siguiente perfil:

- Tener hábitos de estudio
- Consciente de la lectura
- Espíritu de análisis e interpretación de las leyes
- Espíritu crítico

En la formación que se les brinda a los alumnos se busca que se coadyuve al desarrollo y búsqueda de ordenamientos jurídicos que posibiliten el desenvolvimiento pleno de las capacidades y habilidades humanas para que sean capaces de interpretar y aplicar adecuadamente la reglamentación jurídica con los fines del derecho y las nuevas exigencias de la sociedad.

En el perfil de egreso se establece lo siguiente:

- Tendrán conocimientos y habilidades para comprender y valorar el campo inherente al derecho
- Debe tener una responsabilidad y compromiso consigo mismo, con su familia, con su sociedad en la finalidad de encontrar los fines del derecho que es la justicia, el bien social y la convivencia de los hombres.
- Consciente en que el ejercicio del derecho está en constante cambio y evolución, por lo mismo debe actualizarse día a día.
- Coadyuvar al desarrollo del derecho
- Capacidad para interpretar y aplicar la reglamentación jurídica buscando en todo momento la finalidad del derecho

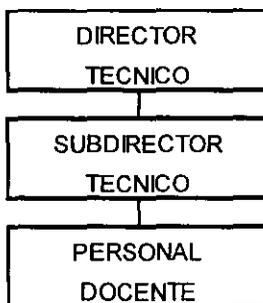
Como parte de la Universidad la Escuela de Derecho se rige por el gobierno establecido en ella:

1. La Asociación Civil: Representante moral y legal ante la comunidad regional de Uruapan.

2. El Rector: Representante legal de la institución y máxima autoridad de ella .
3. El Director General: Responsable del buen manejo administrativo y financiero de la institución.
4. El consejo Consultivo: Conformado por el Rector, Director General, Directores Técnicos, el Jefe de Departamento Escolar y Prefecto, su función es la de proponer las acciones necesarias para mejorar la educación y las bases administrativas en el Don Vasco.
5. Directores Técnicos: Representantes de la Escuela a su cargo ante la Dirección General de Incorporación y Revalidación de estudios de la UNAM.

5.2.1 Organigrama y funcionamiento interno

El organigrama de la Escuela de Derecho está conformado de la manera siguiente:



El director técnico es la persona encargada de la escuela de Derecho, es la cabeza principal y es quien contrata de manera directa al personal docente. La persona siguiente en el organigrama coordina junto con el director algunas actividades dentro de la escuela. Su función específica es de apoyo al director técnico y cuando éste no se encuentra toma decisiones.

El personal docente está formado por 23 profesores los cuales están contratados por hora/clase. Dos de estos profesores son el director y sub director técnico. Ellos cubren un horario de 4:00 a 8:00 de la noche.

Los docentes que laboran en esta escuela están titulados, a excepción del maestro de inglés. Para impartir alguna materia debe cubrir el perfil profesiográfico que demanda la UNAM. Todos los maestros, sin incluir al de inglés son licenciados en derecho. De éstos, hay un mínimo porcentaje con alguna especialidad y otro mínimo se encuentra cursando maestría.

La mayoría de los profesores están contratados por asignatura, por lo cual se desempeñan profesionalmente en trabajos de su propia profesión.

La formación pedagógica del profesorado es mínima, ya que los maestros con más experiencia en esta línea han recibido cursos, la mayoría de ellos impartidos por la escuela de pedagogía de la misma Universidad. Sin embargo, la mayoría de

la planta docente apenas se ha incursionado en el ámbito de la docencia sin tener ningún curso ni experiencia.

Sólo el director técnico posee un diplomado de un 80% en docencia universitaria pero no concluido.

Durante el semestre se realizan de tres a cuatro reuniones generales, en ellas se comentan asuntos académico-administrativo. Mientras las reuniones de tipo sólo académico se llevan a cabo cada 15 días

5.2.2 Características de la escuela

La Escuela de Derecho como parte de la institución, comparte también las instalaciones del laboratorios, salas de video, salones de usos múltiples, auditorio, biblioteca, departamento de informática, cafetería, proyectores y canchas deportivas.

Los alumnos que tienen en cada semestre son los siguientes:

| SEMESTRE | GRUPO | ALUMNOS |
|----------|-------|---------|
| SEGUNDO | "A" | 47 |
| | "B" | 43 |
| CUARTO | "A" | 42 |
| | "B" | 39 |
| SEXTO | "A" | 34 |
| | "B" | 33 |
| | TOTAL | 238 |

Cuentan con seis salones en donde los alumnos reciben sus clases, con una oficina para uso propio del Director Técnico y un cúbiculo para la Subdirectora de la escuela.

CAPITULO VI

ANALISIS DE LAS IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN Y PRACTICA DOCENTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCUELA DE DERECHO

6.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos del trabajo de campo. El método utilizado en la realización de esta investigación fué el etnográfico, por ser una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos, que como ya se explicó en la introducción se conforma de características distintivas, las cuales deben tomarse en cuenta en la investigación.

Este estudio tiene un carácter interpretativo, pues de acuerdo a las observaciones que se realizaron ,se analizó la práctica de los docentes con el fin de encontrar sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El fenómeno educativo se estudió en su estado natural. De esta manera se tuvo una apreciación más objetiva de lo que ocurría en las prácticas educativas del docente y de las repercusiones en la formación de los alumnos el proceso de la investigación de campo se realizó en varias etapas. En octubre de 1997 se iniciaron con las observaciones directas en clases para ello, se utilizó el método selectivo de

juicio en el que se decidió, observar en los seis salones que formaban la Escuela de Derecho y en diferentes materias.

Esta primera etapa se interrumpió en los meses de diciembre y enero por ser el periodo en que finaliza el semestre, reiniciándose las observaciones en el mes de febrero. Hasta el mes de abril se realizaron 17 observaciones con distintos docentes y materias.

Se determinó observar una vez a cada docente. Los elementos sobresalientes en cada observación permitieron que se estudiaran las prácticas docentes, el mismo perfil de los abogados reflejaban la poca formación en la línea de docencia. Esta afirmación será sustentada más adelante, pues la mayoría de las clases observadas tenían el mismo desarrollo.

Las 17 clases observadas fueron de 50 minutos. Al mismo tiempo se llevaron a cabo las observaciones, se fueron revisando los programas desglosados de estas materias. De esta manera, se observó un total del 71% de las materias que se impartieron durante los meses mencionados anteriormente.

En cuanto a los maestros que laboraron en la Escuela de Derecho se observó un total del 81% sin considerar al que imparte la materia de inglés. Estas observaciones se realizaron de manera directa con el fin de encontrar las

características presentadas en la práctica docente y que junto con otros elementos se pudo rescatar el análisis del estudio de esta investigación.

Para registrar los sucesos ocurridos en el interior del aula se utilizó como instrumento el diario de campo. Estos registros nos han permitido encontrar las evidencias importantes que servirán como sustento para el análisis.

A continuación enlistamos las materias que fueron observadas y las fechas en que se llevaron a cabo:

| MATERIA | FECHA |
|---------------------------------------|-------------------|
| Derecho Administrativo II | 29-Octubre-1997 |
| Sistemas Políticos Contemporáneos | 30-Octubre-1997 |
| Teoría del Estado | 31-Octubre-1997 |
| Obligaciones | 31-Octubre-1997 |
| Derecho Constitucional | 31-Octubre-1997 |
| Introducción al Derecho Civil | 25-Noviembre-1997 |
| Lexicología Jurídica | 25-Noviembre-1997 |
| Ética Jurídica | 25-Noviembre-1997 |
| Derecho Romano | 10-Febrero-1998 |
| Int. al Derecho Económico | 10-Febrero-1998 |
| Derecho Constitucional | 12-Febrero-1998 |
| Derecho Administrativo I | 3-Marzo-1998 |
| Teoría del Derecho | 3-Marzo-1998 |
| Derecho Administrativo III | 10-Marzo-1998 |
| Delitos en Part. II y Del. Especiales | 10-Marzo-1998 |
| Matemáticas Aplicadas al Derecho | 22-Abril-1998 |
| Derecho Individual del Trabajo | 23-Abril-1998 |

Durante el mes de abril se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación de campo que fué la evaluación que los alumnos hicieron a los docentes.

El instrumento de evaluación sobre la práctica docente fué el mismo que utiliza la Escuela de Pedagogía y se anexa al final de este trabajo.

En este cuestionario se plantean 17 preguntas que engloban en sí aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y al final se incluye una pregunta abierta. Esta tiene como propósito que los alumnos planteen sugerencias y comentarios útiles para el mejoramiento del desempeño de los docentes.

La escala valorativa para calificar fué de 1 a 4.

El método selectivo de juicio nos permitió tener el tamaño de la muestra que se presenta a continuación:

| SEMESTRE | MAESTROS A EVALUAR | TOTAL DE ALUM- NOS QUE EVALUO | % DE ALUMNOS QUE EVALUO A CADA MAESTRO |
|----------|-----------------------|----------------------------------|---|
| 2do "A" | 4 | 47 | 8.50% |
| 2do "B" | 3 | 43 | 7.00% |
| 4to "A" | 5 | 42 | 11.90% |
| 4to "B" | 4 | 37 | 9.25% |
| 6to "A" | 4 | 34 | 8.50% |
| 6to "B" | 5 | 33 | 6.60% |
| TOTAL | 25 | 236 | 51.75% |

En esta evaluación docente se consideró al maestro de inglés, ya que los resultados obtenidos iban a ser entregados a la dirección técnica de derecho.

Es importante mencionar que de los 22 docentes (incluyendo al de inglés), 18 imparten la misma materia a dos grupos, tres solo a uno y el de inglés a dos.

En esta misma etapa también se aplicó un cuestionario a los docentes de la Escuela de Derecho. De los 22 que laboraron en ella solo lo contestaron 18, dándonos un promedio del 82%.

Durante las vacaciones de abril se culminó con esta segunda etapa la cual consistió en procesar la información de los resultados de la evaluación docente en datos cuantitativos y cualitativos.

Se cuantificó la evaluación docente para dar porcentajes a cada maestro respecto a las preguntas. La información cualitativa, que fueron las observaciones y sugerencias también se tomaron en cuenta, por lo cual se elaboró una hoja con estos resultados para cada maestro en base a la materia que imparte.

También se obtuvieron los resultados de la evaluación docente de acuerdo al desempeño de toda la escuela en general. En ésta se presentaron de mayor a menor (según la escala valorativa) una hoja donde muestra los resultados de cada pregunta. Finalmente, se elaboró un informe al Director Técnico en donde se dan a conocer los resultados de toda la Evaluación Docente. (Los resultados se incluyen en el apartado de anexos).

La tercera y última etapa consistió en analizar toda la información obtenida en el trabajo de campo.

6.2 UNIDADES DE ANALISIS

6.2.1 La formación docente y la práctica educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la presente unidad de análisis expondremos las características de los docentes cuyo propósito es analizar las prácticas educativas que generan y así describir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2.1.1 Características de los docentes

La docencia es una actividad compleja que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es aquella que cuestiona y cambia formas de trabajo.

Los docentes deben abordar diversas perspectivas teóricas para que respondan a formas distintas de concebir la práctica educativa.

Con estos planteamientos se ha llegado a concebir que la formación docente tiene una importancia relevante por presentarse como alternativa a diversos

problemas universitarios y como base para los procesos de innovación en el ámbito educativo.

En cuanto a las características de los docentes se puede afirmar que su formación en esta línea es deficiente. Los resultados obtenidos de los cuestionarios en cuanto a los años de experiencia en la docencia nos muestran lo siguiente:

CUADRO 1

| EXPERIENCIA | PORCENTAJE |
|----------------|------------|
| Menos de 1 año | 22.20% |
| 1 año | 16.70% |
| 2 años | 22.20% |
| 3 años | 11.10% |
| Más de 5 años | 27.80% |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

Los maestros que conforman esta escuela son personas que poseen conocimientos de derecho, la mayoría de ellos ocupan cargos funcionarios y poseen una licenciatura. Ninguno tiene maestría, el 11.1% de su totalidad se encuentra cursándola, sólo dos maestros tienen especialidad y tres están en proceso de preparación. Uno de los abogados cuenta con diplomado en su área, mientras que el director técnico posee formación del 80% en un diplomado en Educación Superior.

En cuanto a los cursos que han recibido en la docencia se tienen los siguientes resultados, que fueron obtenidos en los cuestionarios dirigidos a maestros: el 44.5% no cuenta con ningún curso, el 16.7% de uno a dos y el 38.8 % ha asistido a más de tres.

Esta información revela lo que menciona Eusse (1994:32), cualquier persona que conoce un tema que lo domina, puede enseñarlo. Sin embargo, eso no significa que pueda ser un profesional en la docencia. La docencia sirve a la educación, por eso el maestro debe ser un educador con conocimientos y habilidades, lo que no implica que sea un mero transmisor de conocimientos. Debe contar con recursos profesionales que hiciesen más eficaces sus esfuerzos docentes.

Saber la materia que va a impartir, es absolutamente necesario, sin embargo, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje en el alumno.

Al presentarse los pocos conocimientos de docencia no se cuentan con alternativas de solución cuando se presentan por ejemplo: la poca participación, inasistencia de los alumnos, el mismo desarrollo de las sesiones, etc.

La formación docente implica un doble carácter para que la docencia pueda darse eficientemente: el saber sobre la materia y el conocer aspectos didácticos-pedagógicos. De esta manera el ejercicio de la docencia podrá desempeñarse más adecuadamente.

Como parte de la investigación de campo se realizó una entrevista con el director técnico de la Escuela de Derecho para conocer acerca de las características de los docentes. En ellas sobresalió que eran personas preocupadas por brindar a los estudiantes una formación académica actualizada y que la experiencia adquirida en su ramo permitía que se proporcionara esa formación. Sin embargo, comentó que debido a que los abogados tenían otras actividades profesionales a desempeñar faltaban con frecuencia y esto de alguna manera afectaba a los alumnos. También comentó que ellos no eran profesionales en educación y desconocían aspectos importantes de ella. Por lo que había solicitado a la Escuela de Pedagogía cursos de docencia universitaria, los cuales habían permitido avanzar como docentes.

Como cabeza principal de la escuela, ha detectado que tiene docentes que se resisten a incursionar en sus clases técnicas y aspectos didácticos aprendidos en los curso-talleres impartidos por Pedagogía.

6.2.1.2 Prácticas educativas que el docente genera y características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas educativas que los docentes de derecho propician una tendencia hacia el modelo tradicional, en el que más adelante se desarrollará y analizará.

La práctica docente representó un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se requiere del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente. Las prácticas no deben limitarse exclusivamente en el aula.

En este sentido es necesario que se prepare al docente para las nuevas exigencias institucionales en las que se interroga acerca del para qué enseñar.

Como se plantea en el modelo socio-político no hay que limitarse al análisis exclusivo dentro del aula, ni reducir la enseñanza a un problema técnico y de control sino en considerar la práctica docente como una práctica social, en la que se aborda desde los niveles del análisis social, escolar y de aula.

Así como la didáctica crítica se debe considerar al aprendizaje como una apropiación progresiva de saberes, donde las explicaciones y cambio logrados permitan otros nuevos. En cambio se ha analizado que las prácticas educativas de los docentes de derecho se enfocan más a la adquisición de información, la exposición por parte del profesor, comunicación lineal maestro-alumno.

Esta postura implica la presencia de la educación tradicional, en donde el maestro es quien posee los conocimientos y los transmite en diversas prácticas educativas.

A continuación presentamos la descripción de algunas observaciones en donde se pueden contemplar rasgos de las prácticas educativas:

En la clase de Sistemas Políticos Contemporáneos:

El maestro llegó 10 minutos tarde a la clase, pasó lista y enseguida explicó una pequeña panorámica de lo que revisarían en la clase (la dictadura y sus consecuencias) después de dar la introducción les dijo a los alumnos que anotaran como tema " La Dictadura". En ese momento un alumno dijo:

"¡Maestro! eso ya lo dictó".

Maestro: "Lo que hoy les voy a dictar es referente a otra cuestión". Enseguida comenzó a dictar.

En una de sus pausas comentaba en relación al tema, aunque en realidad explicaba muy poco. Hacía referencia también a que a él le interesaba más el análisis de los que les estaba dictando (pero en ningún momento se dió).

Durante el dictado y la explicación del contenido, el maestro utilizaba palabras técnicas, sin embargo, no hubo intervención por los alumnos.

Cuando el maestro dejó de dictar, los alumnos guardaron su libreta, mientras el maestro indicó el próximo tema a analizar en la próxima clase: "El Régimen Parlamental".

En esa descripción no se detecta ninguna práctica educativa que propicie la reflexión y participación por parte de los alumnos.

El maestro no propició en ningún momento el análisis que a él tanto le interesaba. Las explicaciones eran confusas, el lenguaje utilizado no permitía la asimilación de lo que exponía, mucho menos la participación del alumno.

La forma en que el maestro presenta los contenidos no permite que el alumno analice y construya los conocimientos, por el contrario, está acostumbrado a que la información se le dé discernida. Un ejemplo de ello es el dictado. De este modo, el alumno imprime de la manera más fiel los modelos, conceptos y nociones de la teoría. La función que cumple la transmisión limita al educando en la organización del pensamiento, y por lo tanto, impide reconstruir el conocimiento y tener ideas críticas. Hay un proceso de producción de saberes.

En otra clase:

Materia: Derecho Económico.

Al llegar el maestro comenzó a pasar lista, al terminar preguntó:

"¿ En qué nos quedamos?"

Un alumno contestó:

"Teníamos gastos públicos"

Maestro:

¡Bien!, como subtema escriban " Pagos de contribuciones" y desde el escritorio comenzó a dictar de sus apuntes. Mientras, los alumnos anotaban y guardaban silencio.

Cuando terminó de dictar en relación a este tema el maestro dijo:

“¡Muy bien! Qué opinamos” y se dirigió específicamente a un alumno pero éste no supo contestar. Entonces preguntó a una alumna, esta aportó lo mismo que se le había dictado y auxiliándose de la libreta. El maestro no completó ni dijo nada al respecto. Hizo la misma pregunta a otro alumno, el cual sólo agregó otras cuestiones pero sin aportar ideas propias. El maestro se sentó nuevamente y siguió dictando. Cuando terminó agregó:

“¿Algún comentario?”. (Pero nadie dijo nada.) Entonces dijo:

“¡ Nos vemos la próxima clase!”

En ésta práctica educativa sigue sobresaliendo la reproducción del conocimiento. A pesar de que el maestro cuestionaba a los alumnos estos no aportaban ni reflexionaban. El dictado limita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los alumnos se les hace monótona la clase y no se propicia de manera más significativa la asimilación y comprensión del tema.

Otro aspecto importante a resaltar es que el maestro en sus explicaciones no logra la atención de los alumnos en su totalidad. Permanecía sentado en la mayoría del tiempo y desde ahí desarrollaba la clase. No se dió ningún momento para introducir a la clase y el hecho de preguntar en dónde iban refleja que no hay planeación previa de la clase.

Si se considerara en la práctica educativa otras técnicas que no fueran reducidas al dictado y a la exposición por parte del docente se desarrollaría en el alumno el análisis, la síntesis y la criticidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje sería una transformación que llevaría de manera implícita la innovación. Es por ello, que el profesor debe asumir en su práctica educativa un papel diferente al que tradicionalmente desempeña.

En otra clase (Ética Jurídica):

Lo primero que hizo la maestra al entrar al salón fué pasar lista. Enseguida, auxiliándose de ella comenzó a preguntar la clase pasada. Los alumnos con el fin de que se le otorgaran puntos de participación levantaron la mano para explicar, pero para ello utilizaban la libreta de apuntes. A cada alumno que contestaba bien se le asignaba participación en la lista. Las preguntas que hacía la maestra iban en función a la ética profesional del abogado. Después de que se tomó la participación, la maestra continuó con la sesión y comenzó a dictar en base a los "Problemas Éticos en el Pago de Honorarios".

El resto de la clase fué desarrollada con el dictado, sólo hubo un momento para comentar sobre la evaluación. Nuevamente dictó desde el escritorio en relación al papel del abogado en un juicio, de la función del juez en el proceso y de sus características.

Ante esta práctica los alumnos siguen quedándose en el nivel teórico, son dependientes del maestro y éste sigue siendo el único que domina el contenido y a dirigir la clase según como el cree. Se da una dirección de aprendizaje.

Porque la educación es un proceso que se dá en un medio social que la determina, un docente debe ubicarse y conocer las relaciones y determinaciones en los niveles del contexto social, institucional, grupal e individual. La práctica del docente debe permitir que el proceso educativo tenga relación directa con el alumno. El aprendizaje es el objeto y la finalidad de esta práctica, de ahí la importancia de que maestro y alumno estén involucrados en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje podemos mencionar que éste va orientando hacia el modelo tradicional. Dentro de éste, mencionamos las técnicas didácticas que los maestros dicen utilizar normalmente en el desarrollo de sus clases:

CUADRO 2

| TECNICAS DIDACTICAS | VECES QUE FUE MENCIONADA |
|------------------------------|--------------------------|
| Exposición del maestro | 14 |
| LLuvia de ideas | 9 |
| Dictado de apuntes | 6 |
| Exposición del alumno | 5 |
| Lectura y análisis de textos | 3 |
| Discusiones grupales | 3 |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

Las técnicas que utilizan los maestros para intentar ejercitar habilidades de análisis, crítica, reflexión etc. son las siguientes:

CUADRO 3

| TECNICA UTILIZADA | VECES QUE FUE MENCIONADA |
|------------------------------|--------------------------|
| Lluvia de ideas | 6 |
| Discusiones grupales | 6 |
| Exposición del alumno | 6 |
| Trabajos de investigación | 4 |
| Lectura y análisis de textos | 4 |
| Concordar y Discordar | 2 |
| Juicio y Crítica | 1 |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

En el cuadro 2 se percibe que la técnica didáctica de exposición por parte del maestro es la más utilizada así como la lluvia de ideas. El dictado de apuntes sigue prevaleciendo y lo podemos corroborar con los extractos de las observaciones.

Esto nos indica la presencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje con prácticas educativas tradicionales, donde la exposición del maestro sustituye otras prácticas.

Durante las 17 observaciones se utilizaron poco las técnicas de trabajo en equipo, dándose más preferencia a las preguntas y respuestas, dictado y verbalismo.

Considero que las técnicas expuestas por los maestros no son las idóneas para intentar propiciar las habilidades de análisis, crítica y reflexión. Esto es sobre todo en la técnica de lluvia de ideas. Podemos observar que las que mejor podrían desarrollar éstas habilidades son poco utilizadas. Aunque esto podría darse porque según en la pregunta que se les hizo, en relación a cómo responden los alumnos ante las técnicas, se obtuvieron estos resultados.

CUADRO 4

| | |
|---------------------------------------|--------|
| Bien, pero hace falta perfeccionarlos | 55.60% |
| Interesados-Satisfactoriamente | 38.90% |
| Algunas veces con apatía | 5.50% |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

El desconocimiento de ellas nos hace suponer que no se puede fomentar en los alumnos habilidades de criticidad. Aun cuando el 66.6 % de los maestros opina que su materia sí se presta para propiciar el análisis y la crítica en sus alumnos. El 16.7% dice que no porque existe presión por terminar el programa y que no hay tiempo suficiente, el otro 16.7% menciona que algunas veces.

En esta unidad se pudo analizar que la formación docente de los maestros es deficiente. Que éste desconocimiento genera prácticas educativas con una posición acritica, lo cual nos dá como resultado que las características del proceso de enseñanza-aprendizaje son manifestadas a conceptos que aluden al modelo tradicional por promover en los alumnos ciertas prácticas que se relacionan a la transmisión del conocimiento. El maestro transmite algo que el alumno no sabe y el alumno lo recibe para aprender.

6.2.2 Concepción de educación y enseñanza de los docentes.

En esta unidad se pretende encontrar la concepción que los docentes tienen respecto a su trabajo como educadores. En base a ello, analizaremos la función que desempeñan como tales y de su orientación en su práctica.

Desde ésta perspectiva seguiremos estudiando su contraste con la práctica educativa.

6.2.2.1 Concepción de educación

Para iniciar con el análisis expondremos los siguientes cuadros donde se categorizan las ideas expresadas por los maestros.

CUADRO 5

| CLASIFICACION DE CONCEPTOS | F | IDEAS EXPRESADAS |
|---|----|--|
| Expresan idea de transmisión | 13 | Conjunto de conocimientos que se transmiten al alumno para formarlo y orientarlo a un mejor aprendizaje. |
| Considera la educación desde el punto de vista social. | 4 | Conjunto de valores y principios de sirven como medio para la superacion de una sociedad. Es el elemento que permite el progreso personal. |
| Concepto que expresa una visión amplia de la educación. | 1 | Proceso permanente y continuo en donde se da la formación integral del ser humano. |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

6.2.2.2 Concepción de enseñar

CUADRO 6

| CLASIFICACION DE CONCEPTOS | F | IDEAS EXPRESADAS |
|------------------------------|----|---|
| Transmisión de conocimientos | 15 | Proceso en que se transmiten los conocimientos a los alumnos Fomentar ciertas habilidades en ellos. |
| Visión de intercambio | 3 | Proceso en que se comparten experiencias conocimientos y actitudes en donde se aplican medios pedagógicos idóneos para hacer más dinámico e interesante el aprendizaje. |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

6.2.2.3 Concepción de lo que es un docente.

CUADRO 7

| IDEA EXPRESADA | F |
|--|----|
| *Persona que enseña y transmite conocimientos con técnicas educativas. | 13 |
| *Instructor y guía que facilita el aprendizaje. | 2 |
| *Persona que conoce la metodología de educación e implementa dinámicas grupales para la enseñanza. | 3 |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA 1998.

En los cuadros 5, 6 Y 7 se identifica el predominio de una concepción de educación y enseñanza como procesos de mera transmisión de conocimientos, en donde el docente es la persona que enseña y transmite.

La concepción de educación nos da indicios de que ahí se sustenta toda su práctica educativa, pues el 72.2% de la totalidad de los maestros encuestados expresan que la educación es un conjunto de conocimientos que se transmiten al alumno para formarlo y orientarlo a un mejor aprendizaje. Esta concepción va referida al paradigma tradicional, ya que ellos se consideran como los únicos poseedores del conocimiento y no con una visión crítica.

En la siguiente narración se puede verificar lo anteriormente mencionado:

Clase de Derecho Administrativo III:

Al entrar el maestro al salón pasó lista. Tomó sus apuntes y comenzó a dictar.

Los alumnos en un principio prestaron poca atención.

Uno de ellos interrumpió diciendo:

"Maestro, Porque no busca otra forma de impartir la clase, en realidad eso de anotar como que no permite comprender el tema. Yo estoy de acuerdo en que usted es una persona muy capacitada y que sabe de la materia, sin embargo hacen falta técnicas"

El maestro lo escuchó y le respondió:

"Tu comentario es bueno, sólo que yo vengo a transmitir lo que me estipula el programa y ustedes tienen la obligación de estudiar y de aprenderse bien todo lo referente a las leyes."

Este registro refleja claramente la concepción que el maestro tiene de la educación y de la enseñanza que es el transmitir los conocimientos. Su concepción se refleja en la práctica educativa que genera en su función como docente. En cambio, si él concibiera al aprendizaje como una apropiación progresiva, éste sería eminentemente un proceso acumulativo, ya que permitirá cambios en el sujeto. El aprendizaje se constituiría en un proceso colectivo y dejaría de ser un proceso individual y dirigido. Es importante asignar en el alumno una responsabilidad de su propio aprendizaje, sin dejar a un lado el papel de mediador y de guía que representaría el docente.

De acuerdo a la Didáctica Crítica:

- Educar es cuando todos intervienen y nadie detenta el patrimonio del saber.
- Todos aprenden de todos
- Se establecen metas claras para posibilitar la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Se deben considerar operaciones superiores del pensamiento como son: el análisis, la síntesis, criticidad y creatividad.

6.2.2.4 La función del maestro y su contraste con la práctica educativa

En el cuadro que se expone a continuación se revela la información obtenida de los docentes en el cuestionario que se les proporcionó.

CUADRO 8. OPINION DE LOS MAESTROS RESPECTO A LA FUNCION PRINCIPAL QUE UN DOCENTE DEBE DESEMPEÑAR.

| FUNCION | F |
|--|---|
| *Educar, enseñar o transmitir a los alumnos los conocimientos de una materia en forma sencilla y dinámica. | 8 |
| *Es coordinar el trabajo grupal mediante la impartición de las clases. Controlar al educando y guiarlo al camino del conocimiento. | 4 |
| *Asesorar al alumno, apoyarlo y motivarlo para desarrollar en él las habilidades de investigación, análisis, crítica y reflexión. *Crear el ambiente propicio de confianza en sus alumnos para mantener siempre el respeto mutuo. | 5 |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998.

El 44.5% de los maestros expresan que la función principal que deben desempeñar es la de ser los transmisores del conocimiento, sin embargo, nuestro sistema educativo exige más la reflexión acerca del papel que el docente debe desempeñar en la formación de los profesionales.

La mayoría de los docentes encuestados contemplan que un maestro es el elemento clave e influyente para que el estudiante aprenda.

La función del maestro debe inclinarse hacia la investigación en donde se propicie el desarrollo de habilidades en esta área, como lo opina el 27.8% de los maestros de la Escuela de Derecho. Con esta alternativa se podría dar el espacio para que los maestros se involucren en el proceso de reflexión e interiorización. De este modo, se comprenderá y transformará la enseñanza enriqueciéndose cada vez más con los estudiantes.

En el relato que se describe a continuación en la materia de Derecho Constitucional II se refleja la función del maestro al intentar propiciar la reflexión y la participación de los estudiantes:

El maestro llega y comienza a pasar lista. Cuando terminó pregunta en relación a la tarea que había dejado sobre la "Nacionalidad". Preguntó de manera directa a un alumno y pidió que lo explicara al grupo así como el lo había comprendido. Ya que terminó de explicar, el maestro se dirigió a otro alumno preguntándole:

"De acuerdo a su criterio ¿Que es nacionalidad?"

El alumno contestó acertadamente y lo relacionó con el artículo 30 de la constitución"

Maestro:

"¡Muy bien!, recuerden que es más importante que ustedes analicen el contenido y que no lo repitan en forma memorizada sin entender nada."

La clase fue desarrollada en base a varios cuestionamientos, los cuales los alumnos tenían que contestar con fundamentos jurídicos pero antes analizando lo que se les planteaba.

En varias ocasiones confrontaba a los alumnos en el debate y en la discusión. También proporcionaba ejemplos, relacionados con el contexto actual del país.

Al terminar la clase pidió que realizaran una pequeña investigación acerca de la Inexistencia del Estado, que elaboraran sus conclusiones y un cuadro sinóptico.

Durante el desarrollo de esta clase se puede ver que la función del maestro se basa en el cuestionamiento constante que hace a los alumnos. No se limita a la exposición y dirección del aprendizaje, por el contrario buscaba hacer reflexionar al grupo y en generar la participación activa de los alumnos. Es importante que en sus explicaciones haya dado ejemplos para la mejor comprensión del tema.

La tarea que asignó al final de la clase me parece adecuada por estar en línea de la investigación, el hecho de pedir conclusiones es una determinante para romper un poco con lo tradicional. El cuadro sinóptico es una buena técnica para organizar la información.

A diferencia de otras clases el maestro cumple aquí una función importante que es la de ser mediador del conocimiento y un guía del aprendizaje, no como en

otros casos que el maestro transmitía los contenidos mediante el dictado. En este sentido se muestra que el maestro tiene la habilidad académica para discutir y argumentar una postura transferible a situaciones o problemas de la vida diaria, promueve la conciencia individual y colectiva. El maestro aprecia la variedad de estilos de pensar en sus estudiantes, reconociendo y aceptando formas múltiples de pensar. Busca constantes formas de evaluar y promueve en sus alumnos la toma de conciencia y que ésta es construida históricamente, con el fin de que pueda integrar conocimiento y conciencia dentro del aula.

En otra clase se manifiesta el momento en que los alumnos esperan que el maestro dirija la clase evitando así la construcción de conocimientos y la reflexión de los mismos, como se puede contemplar en el siguiente recorte de información en la materia de Teoría del Estado:

El maestro comenzó a dictar el tema "La razón del Estado", enseguida preguntó:

"De acuerdo al dictado, ¿Qué es la razón del Estado?"

(nadie contestó) Entonces se dirigió a un alumno de manera directa, éste contestó lo que entendía mencionando a Maquiavelo y su apreciación.

Maestro:

"Su aporte no es correcto, ni siquiera hemos revisado lo que es el Estado y usted está mencionando a Maquiavelo. Enseguida explicó y dijo que así como lo había

dicho vendría en el examen.” Después comenzó a dictar, mencionando que para este tipo de temas era necesario el rollo.

El maestro todo lo sabía de memoria. Al terminar el dictado dijo:

“¿Tienen alguna pregunta?”

Una alumna dijo:

“¡Todo esto va a venir en el examen!”

Maestro:

“Todo esto y más....¿Alguna otra pregunta?”

(nadie hizo ninguna)

Este registro refleja que la función del maestro es la de ser transmisor del conocimiento. No hay aceptación ni reconocimiento del estilo de pensar de sus estudiantes.

La función y la práctica educativa generada por este docente inhibe al alumno a la participación. Su actitud fomenta que él es la autoridad y el dueño del conocimiento.

La pasividad, el aprendizaje dirigido y memorístico es una práctica educativa generada a partir de su función como docente y de la misma concepción que tiene sobre el proceso educativo.

El planteamiento anterior nos lleva necesariamente a revisar la función que tradicionalmente desempeña un docente . Esto significa el tener que romper con las prácticas educativas vigentes, para así buscar, crear, promover nuevas formas de organización de tiempos, actividades, tareas, recursos, es decir todos aquellos factores inherentes al acto educativo.

6.2.3 La formación profesional y la calidad de la educación.

En esta unidad de análisis se revisará el proceso que se da en la formación profesional de los estudiantes de derecho y de su relación directa con la calidad de la educación.

A partir de ello, se estudiará la eficiencia y eficacia en la formación que reciben como abogados a partir de la práctica educativa que generan los docentes y analizar su incidencia en la calidad de la educación tanto en lo cualitativo como lo cuantitativo en la formación profesional.

Esta unidad nos permitirá identificar si las determinantes institucionales de la Escuela de Derecho propician elementos para intentar propiciar la calidad educativa en la formación profesional y las repercusiones que trae consigo.

6.2.3.1 La calidad del docente en la práctica educativa

Dentro de la visión de la educación universitaria, calidad significa dominio de contenidos de una determinada área y sus respectivas traducciones en habilidades y destrezas. En este sentido, el docente juega un papel muy importante en la formación del profesional porque su labor no solo se limita a tiempos, números de tareas, transmitir contenidos curriculares, etc.

La intencionalidad de formar debe rebasar propósitos de preparar al estudiante para el trabajo, la formación profesional como se señala en el capítulo dos es "un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no solo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente" (GOMEZ. 1996 : 25)

Para alcanzar esto, es fundamental propiciar el dominio de un conocimiento que se vincule a su formación, así como que los docentes del nivel superior se actualicen en contenidos y en como desempeñar mejor su labor como tales. Es importante mencionar que la modificación de los planes de estudio también debe evaluarse constantemente para reestructurarlo y adecuarlos a las necesidades actuales.

Lo mencionado anteriormente en esta unidad permitirá que se coadyuve a mejorar la calidad de la educación. Para que se den estas condiciones se necesita para su desarrollo la formación de docentes, la vinculación de la docencia con la investigación o con las áreas del ejercicio profesional, los perfiles académico-disciplinarios requeridos de los profesores, etc.

La formación que tienen los maestros de la Escuela de Derecho en la línea de la docencia es insuficiente. De acuerdo a la evaluación docente que se hizo en el mes de abril se encontró que los maestros están actualizados en la materia que imparten y que conocen de ella. Sin embargo, varios de los elementos pedagógicos son desconocidos o poco aplicados por los maestros, como son: el ofrecer retroalimentación sobre los trabajos que asignan, el desconocimiento de sus alumnos, el propiciar el interés por la materia, la de utilización de métodos y técnicas de enseñanza en donde se de la participación activa y reflexiva de los alumnos, el evaluar permanentemente su actividad, la relación teoría-realidad y el empleo de recursos didácticos.

Esto no solo se constata en la evaluación sino en algunas de las observaciones que se llevaron a cabo.

A continuación describiremos la clase de Derecho Administrativo II, en donde se presentan algunos de los elementos que refuerzan los resultados de la evaluación docente:

Al llegar la maestra pasa lista y comienza a enumerar a los alumnos del 1 al 8 para trabajar por equipos.

Al principio nadie quería y mostraban actitudes de renuencia a la actividad, inclusive los alumnos decían que eran muy pocos, sin embargo, la maestra señaló: "¡Vamos a trabajar todos por equipo!, reúnanse rápidamente los unos con los unos, los dos con los dos y así sucesivamente."

El trabajo de equipo consistía en elaborar un resumen de un artículo de la constitución. La maestra explicó la actividad y mencionó:

"Cada equipo tendrá un representante que será el exponente, les pido que lean para que vayan sacando el resumen. Después, sobre éste, harán las conclusiones para exponerlas aquí, frente a todo el grupo. "Cada equipo tendrá un artículo diferente"

Un alumno preguntó:

"¿Le vamos a entregar la hoja del resumen o de las conclusiones?"

Maestra:

"¡No!, van a leer y a elaborar su resumen para que en base a él, expongan sus conclusiones."

Otro alumno dijo:

"Pero maestra, como quiere un resumen si el artículo que a nosotros nos tocó está muy corto."

Maestra:

"¡No importa! Pónganse a trabajar porque ya pasaron 15 minutos!"

A la media hora después de que inició la clase, terminaron dos equipos y pasaron sus representantes que entre ellos habían elegido para que escribieran en el pizarrón su resumen. El pizarrón no fué suficiente porque cuatro de los equipos ya no alcanzaron lugar para anotar su resumen. Por lo que la maestra dijo:

“Los equipos no que alcanzaron lugar, leen su resumen y después nos exponen sus conclusiones” . Enseguida pasaron al frente a exponer el representante de cada equipo, leyendo su resumen y dando a conocer al grupo la conclusión. Así culminó la clase hasta que expuso el último equipo.

A pesar de que se trabajó por equipos, el docente no fué un buen coordinador, en esta actividad se cae a lo mismo de querer extraer información escrita. Según la maestra para ella ésta era una técnica nueva a aplicar, aunque para los alumnos ya no era algo novedoso.

Son muy pocos los maestros que implementan técnicas de enseñanza como ésta, sin embargo los docentes tienen muy pocos conocimientos para llevarlas a cabo, pues durante la actividad la maestra permaneció sentada y observando al grupo para ver quien si trabajaba. Durante las exposiciones no ofreció ninguna retroalimentación sobre el contenido. Tampoco hubo relación entre lo que se exponía con ejemplos o situaciones existentes, lo cual revela que no hay conexión de la materia con el contexto actual del país.

El hecho de usar solo el pizarrón es otra de las limitantes. Es necesario para estas actividades utilizar otros medio didácticos como: el uso de rotafolios, acetatos, etc.

En esta clase observamos una vez más, que la mayoría de los maestros no tienen los conocimientos necesarios de docentes y que en sus prácticas educativas no favorecen la calidad de la educación. Pues sabemos que para contribuir en ella se requiere de maestros capacitados tanto en la materia a impartir como en el buen desempeño docente y para ello, se requiere desarrollar habilidades y destrezas.

Aunque los maestros quieran desarrollar en sus alumnos habilidades de investigación y de criticidad como lo plasman ellos en los cuestionarios, se analiza por el contrario que los programas que elaboran de cada una de sus materias reflejan una planeación orientada hacia lo tradicional.

En el análisis que se hizo de los 17 programas desglosados correspondientes a las materias observadas encontramos que la mayoría de los objetivos están dirigidos al área cognoscitiva, dando menor importancia a las áreas de habilidades y actitudes.

La mayoría de los profesores de la universidades son profesionistas con gran experiencia en su ramo pero que nunca realizaron estudios especiales que los capacitara para ejercer la docencia. Esta situación nos remite que para enseñar

leyes, es necesario ser licenciado en derecho, es decir, muchas veces se cree que para ejercer la docencia se requiere ser experto en la materia que se va impartir.

Para que el maestro contribuya a que su labor sea de calidad se requiere que se desarrollen estas cinco habilidades:

- 1) "Definir claramente los objetivos de aprendizaje
- 2) Diseñar el plan de trabajo de un curso escolar y redactar el programa para los alumnos.
- 3) Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones
- 4) Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes
- 5) Integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje" (ZARZAR, 1994:10)

Enseguida presentamos un cuadro donde se muestra que los objetivos de los programas desglosados están enfocados hacia el área cognoscitiva:

CUADRO 9

| OBJETIVOS GENERALES QUE ESTAN DIRIGIDOS AL APRENDIZAJE. | OBJETIVOS PARTICULARES QUE ESTAN DIRIGIDOS AL APRENDIZAJE DE: |
|---|---|
| No Pusieron objetivo general...3 | |
| Conocimiento.....10 | Conocimiento..... 15 |
| Habilidades.....5 | Habilidades.....3 |
| Actitudes.....0 | Actitudes.....0 |

FUENTE: REVISION DE LOS PROGRAMAS DESGLOSADOS ,1998.

Los programas desglosados de los maestros orientan su práctica educativa. En el cuadro 9 se visualiza que la formación que brindan a los estudiantes es más con el fin de transmitir contenidos, en donde los alumnos se quedan en el plano del conocimiento (más adelante hablaremos de las implicaciones de esto en la formación del estudiante como abogado).

Los objetivos de comprensión y manejo de información se presenta en menor medida. Enseguida se muestra el registro de una clase en donde se aprecia que el maestro brinda conocimientos:

El maestro termina de dictar una unidad. Después dice:

“Hasta aquí queda visto lo correspondiente a la cuarta unidad, contenido que también se tomará en cuenta en el examen. Enseguida anoten el objetivo particular de la unidad número cinco”.

Dictó lo siguiente:

“El alumno conocerá algunos contratos en general e identificará sus características y requisitos”.

Este extracto de observación nos revela que es una práctica educativa orientada hacia lo informativo, en el nivel de conocimiento no es eficiente, se necesita de otras técnicas que contribuyan a mejorar la enseñanza. Una técnica expositiva y de dictado no tiene ninguna utilidad, mucho menos se genera la criticidad en los alumnos.

Lo que estipulan los maestros en los programas desglosados orientan la práctica educativa hacia un deficiente aprendizaje, no es posible que se de la disociación entre intelecto y afecto.

Los objetivos generales son las metas a lograr en un curso, en cuanto a los particulares, estos son el medio para alcanzar el general. Sería importante que estos ayudaran a desarrollar no solo habilidades cognoscitivas, sino también afectivas y actitudinales.

La calidad de la educación comienza en el momento en que se desarrollan aspectos del lado humano, cuando existe la definición de objetivos de aprendizaje en el plano de lo formal, pues la función primordial básica de una universidad y de

sus docentes es la de formar (no informar) profesionistas útiles en nuestra sociedad.

Al hablar de objetivos formativos, nos referimos a la formación intelectual, humana, social y específicamente a la formación profesional del estudiante. Aunque bien, es importante reconocer que para que se puedan llevar a cabo se requiere en el proceso de formación, de más tiempo y de el esfuerzo conjunto de toda la planta docente, o bien, de la mayoría de ellos. Si no se toman en cuenta estas consideraciones no se podrá propiciar este tipo de aprendizajes en los alumnos.

La relevancia, equidad, eficacia y eficiencia son aspectos importantes que toda institución educativa de nivel superior debe considerar para que las prácticas que se generen en ella sean de calidad. Esto se resume a continuación:

| | | |
|-------------------------------|----------------|--|
| CALIDAD DE LA EDUCACION | 1.-RELEVANCIA: | Correspondencia entre la orientación de la matrícula y las necesidades sociales. |
| | 2.-EQUIDAD: | Oportunidades educativas. |
| | 3.-EFICACIA: | Verificar el alcance de los objetivos educativos. |
| | 4.-EFICIENCIA: | Relación entre medios y resultados. |

FUENTE: MUÑOZ, 1991: 39 A LA 42.

6.2.3.2 La calidad del estudiante en su formación como abogado

En toda carrera universitaria debe existir una vinculación directa de la formación de profesionales con las necesidades del mercado de trabajo, sin embargo, podemos ver que la apertura de nuevas carreras no se lleva a cabo un diagnóstico para analizar cuáles son las que responden a las necesidades de la sociedad.

Muchas veces se da la apertura a carreras que no cumplen con esas demandas por no tener la infraestructura para otras como Ciencias de la Comunicación, Ingeniería Industrial, etc.

Debido a la mucha demanda de las licenciaturas se requiere de profesionistas sumamente capacitados para que puedan insertarse al campo laboral sin mucha dificultad.

A este respecto, hay múltiples expresiones hoy en día en cuanto a cuáles deben ser las características deseables de los alumnos en su formación, como: capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas ocupaciones y demandas productivas, es decir, que tienda a ser una formación generalizable o transferible.

Todo ello depende de la calidad de la formación general que reciba, para que en ella los estudiantes desarrollen la capacidad de conceptualización y abstracción, de solución de problemas nuevos y complejos, de aprendizaje continuo, de recalificación y actualización.

Todo ello, implica pensar en estrategias pedagógicas calificadas orientadas hacia la preparación de profesionales eficientes y eficaces, en donde será necesario discutir el o los modelos de la práctica docente, los planes de estudio y sobre todo, las condiciones adecuadas para su desarrollo como son: la formación de docentes, la revisión constante de los planes de estudio, el impulso de áreas de especialización, la articulación de habilidades y actitudes propicias para el trabajo en equipo, el desarrollo del ejercicio consciente de los códigos éticos y sociales esenciales y propios del ejercicio de cada profesión.

Es importante brindar una formación integral a los alumnos como un elemento central en una nueva propuesta de educación superior.

De acuerdo al modelo socio-político la universidad o cualquier institución debe de estar en relación y en función de su sociedad. Por lo tanto, la formación que reciben los alumnos no debe ser reducida al aula. Debe haber un análisis social, escolar y de aula.

Remitiéndonos a la Escuela de Derecho podemos ver que la formación profesional que recibe el alumno es mecanicista y memorística, en ella se encuentra el verbalismo. No hay una capacitación práctica adecuada, por el contrario su preparación en un 80% es teórica.

En los comentarios que ellos mismos hacen a sus maestros en la evaluación docente, enfatizan que hay acumulación de contenido teórico a revisar, que algunas clases no propician un verdadero interés por ser tediosas y monótonas.

Una formación de calidad no se va a dar cuando los maestros con frecuencia faltan o llegan en su mayoría impuntuales a impartir sus clases. Mucho menos cuando en el salón se permiten bromas o la falta de respeto como se expone a continuación en las siguientes observaciones que se llevan a cabo:

En la materia de Delitos en Particular II y Delitos Especiales:

El maestro llega tarde, mientras pasa lista, pide a un alumno escriba unas hipótesis para resolverlas entre todo el grupo.

Cuando terminó de pasar lista pidió al grupo que se integraran por equipos como lo habían hecho la clase pasada. Hubo alumnos que comentaron que lo que estaba en el pizarrón ya lo habían visto.

El maestro indicó:

“Estas incógnitas y la clase de hoy va a servir para reafirmar la clase pasada”.

Las incógnitas que estaban en el pizarrón eran las siguientes:

1. Pito Pérez siendo farmacodependiente trae consigo 106 grs. de cocaína.
2. Empédocles siendo miembro de una asociación delictuosa posee un kilo de marihuana.
3. Bill Clinton sin ser adicto posee 5 grs. de heroína
4. Salinas de Abortari suministra a Zedillo 100 miligramos de cocaína.
5. Si al inculpatado se le sorprende viajando a Tijuana con 100 grs. de cocaína.

La finalidad de estar por equipos es la de discutir qué artículo puede utilizar para fundamentar o sancionar legalmente el delito. Según el maestro, la importancia de esta actividad es de que haya discordancia en relación a lo que decidía cada equipo.

Después que cada equipo decidía el artículo al cual creían que sustentaba jurídicamente la incógnita a resolver, el maestro indicaba y explicaba con cual estaba de acuerdo.

Hubo momentos en que se dirigía al grupo directamente con algunos alumnos. En una ocasión dijo:

“¡Haber voz del rayo lea el artículo 195 de su código penal!” (todos comenzaron a reírse)

El alumno comenzó a leer.

En otra ocasión:

“¡Haber, la niña del oso!, dígame cuál artículo sustenta la incógnita número tres. (volvieron a reírse todos, pues la joven traía una mochila con esta figura)

Me parece que la actividad que se trabajó es buena, sólo que no se coordinó con más respeto. A pesar que el maestro enfatizaba el análisis sobre el artículo, el al final decía cuál era el correcto.

Pude observar que el ambiente que se genera en clase provoca el desorden y la poca importancia a la sesión. Cuando el maestro veía ya un alto desorden pedía que guardaran silencio, inclusive mencionó lo siguiente:

“Creo que no es necesario llamarles la atención, no son ningunos borreguitos para andar tras ustedes”.

Considero que él genera un ambiente de confianza y afecto entre maestro-alumno es importante, pero el hecho de propiciar la falta de respeto no es una labor docente.

Los alumnos en sus comentarios de la evaluación docente expresan su inconformidad con este maestro al permitir que se susciten bromas y el que no se de el respeto ya que esto provoca que los alumnos también bromeen.

Es importante que el maestro tome la seriedad y el papel de docente en un plano más formal en su práctica educativa. El hecho de poner ejemplos con doble sentido provoca que los alumnos no le den el lugar que merece como docente y mucho menos toman seriedad en la materia. De hecho cuando el maestro intenta llamar la atención no le hacen caso. Mismo que él ha provocado con su actitud.

Podemos ver, que la calidad del estudiante en su formación como abogado es preocupante. Sabemos que para brindar una educación integral se requiere de maestros calificados, si no de que manera se va a dar el desarrollo del ejercicio consciente de códigos éticos de cada profesión. Como se van a desarrollar capacidades que promuevan la transformación de la sociedad con sus egresados. Este modelo de maestro transmite en los alumnos ciertas ideologías o cambios de conducta poco favorables en ellos que no sólo se van a presentar en su clase sino también en las demás. Aunque claro, esto depende del papel que juega el maestro dentro del salón de clases.

En otra de las clases se observó la actitud de dos alumnas (Derecho individual del trabajo):

La clase se observó con el mismo grupo pero en diferente día y desarrollada en uno de los laboratorios de la universidad. El maestro llegó 15 minutos tarde y como es costumbre se pasó lista. Enseguida comenzó a

preguntar acerca de la clase pasada, cuyo tema visto era la capacitación y el adiestramiento en las empresas. La mayoría de las preguntas eran contestadas por los alumnos, sin embargo, se auxiliaban de la libreta para responder. El maestro iba tomando la participación en la lista.

Toda la clase se desarrolló por medio de preguntas que el maestro hacía a sus alumnos, por lo que se observaba cierta desatención y enfado por ellos. Además que había preguntas que provocaban cierta polémica.

En el transcurso de la clase hubo una alumna que comentó:

"Maestro, porque no nos vamos de este salón, aquí hace mucho calor y huele mal". (varios alumnos apoyaron el comentario entre sí)

Maestro:

"Muy bien, entonces ustedes pidan el proyector para llevarlo al salón".

La misma alumna en tono molesto y con una actitud grosera añadió:

"A mí no me parece que aparte de pagar colegiatura tengamos que venir a pedirlo. Por eso, el director técnico debería comprar uno exclusivo para derecho". (continuó con reproches y quejándose)

Después de su comentario otra alumna intervino diciendo:

"Estoy de acuerdo con mi compañera, yo por eso en la secundaria me salí de la escuela de monjas porque no teníamos el material suficiente de trabajo".

Maestro:

"Les pido que guarden silencio y se comporten con el debido respeto que todos merecemos."

La actitud del maestro era serena y tranquila, se notaba que no era de carácter fuerte y continuó con la clase.

El comportamiento reflejado en esta clase de las dos estudiantes denota que no hay el respeto hacia el maestro.

La renovación en el ámbito educativo implica un proceso de concientización tanto de profesores como de alumnos. Aunque para poderse realizar se debe comenzar por los docentes para que éstos sean modelos a seguir por sus educandos.

Es necesario que los docentes consideren el ámbito vital como se presenta en el capítulo cuatro del marco teórico, en donde los maestros deben de contribuir a la formación de valores por medio de la educación y de la enseñanza, pues ésta, se define como un medio de educar, de instruir, de formar. Sin embargo, debe considerarse más a la educación, porque la enseñanza es intencional, es dirección de aprendizaje.

Retomando nuevamente lo del capítulo cuatro es necesario que toda persona involucrada en el ámbito educativo tome en cuenta las características de actividad escolar, nutriéndose de la didáctica y de la investigación psicológica en varios aspectos:

- A) El conocimiento de las características de cada edad para la correcta formulación de los programas escolares.
- B) El conocimiento de las mismas características para poder terminar el contexto de las actividades escolares más adecuadas.
- C) El mismo conocimiento para la afinación emotiva de la relación maestro-alumno en bien de un aprendizaje más eficaz (JEREZ, 1970:53)

Considerando lo de Jerez, es importante que conozcan sobre dinámica del grupo, en donde se detecten actitudes, roles, liderazgo, etc. en un grupo y así saber como afrontar posibles problemáticas como en el caso presentado en la materia de Derecho Individual del Trabajo.

6.2.3.4 Lo cualitativo y cuantitativo en la formación profesional.

En este último inciso abordamos la manera como se presenta el aspecto cualitativo y cuantitativo en el proceso de formación, haciendo énfasis a la evaluación como parte del trabajo escolar, ya que se le considera comúnmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento imprescindible.

Como sabemos, la evaluación puede llevarse en los aspectos cuantitativos y cualitativos. Por ello, analizaremos la forma como se realiza

dentro de la formación profesional de los estudiantes y en la última unidad de análisis estudiar el modelo educativo y sus repercusiones.

Es a través de la evaluación que se pueden apreciar los cambios que se operen en el educando, respecto a lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor. En este sentido, la evaluación, pedagógicamente hablando "es la apreciación cuantitativa o cualitativa del trabajo realizado por un alumno en un periodo determinado de trabajo: sesión, mes, trimestre, o curso". (SANCHEZ, 1997:11)

De acuerdo a los cuestionarios que se le dieron a los docentes de derecho establecieron los siguientes criterios y porcentajes de evaluación.

CUADRO 10

| CRITERIOS | PORCENTAJE |
|---------------------------|------------|
| Examen (escrito u oral) | 7.02% |
| Participaciones | 1.08% |
| Trabajos de investigación | 0.09% |
| Asistencia y disciplina. | 0.10% |

FUENTE: ENCUESTA DIRECTA, 1998

Tal y como se presenta en el cuadro 10, la evaluación es un rasgo distintivo de la tecnología educativa. Este es un elemento que es fundamental por el rigor científico bajo el supuesto: "sólo es objetivo lo observable".

El examen que tiene mayor peso de porcentaje en la evaluación, es reducido a un sistema de medición de lo que los alumnos han aprendido.

A través de este tipo de evaluación es como saben los maestros si los alumnos han aprendido realmente. Es aquí donde existe la relación docente-contenido-alumno, enfocándose desde luego en modelo tradicional de enseñanza.

La mayoría de los exámenes aplicados a los estudiantes son a través de pruebas objetivas, donde los alumnos tienen que memorizar el conocimiento acumulado y transmitido por los maestros.

Un rasgo sobresaliente de evaluación inclinado también hacia lo tradicional, es el hecho de asignar porcentajes a la asistencia y disciplina. Mientras que el aspecto cualitativo es menos trascendental en la formación que se les da a los estudiantes. Pues en el porcentaje asignado solo se le otorga un 2.7 % de calificación total.

Hay mayor otorgamiento al obtener el resultado de aprendizaje logrado a través del "cuanto se aprendió y no en determinar la calidad del trabajo o del "como" de lo que aprendió el alumno.

La evaluación debe ser una etapa entendida como interrumpida e integral en el proceso educativo. En los resultados de la evaluación de la práctica educativa se tiene como información que de el valor máximo de la escala valorativa, la pregunta de evaluar permanentemente la actividad, se le otorga un 2.88 como valor total.

En uno de los comentarios que los alumnos hacen, es que los docentes dejan acumular demasiado contenido para los exámenes. Para ellos deben considerarse algunos de los principios de la evaluación:

- a) Emplear instrumentos y recursos apoyados en necesidades básicas del ser humano: seguridad, confianza y afecto.
- b) Las prácticas evaluativas deben de ser descriptivas y cualitativas, toda vez que esto sea posible, a fin de que los resultados sean más confiables.

La clase que enseguida describimos incluye el aspecto de la evaluación:

Matemáticas Aplicadas al Derecho.

Unos días antes habían tenido examen, por lo que el día de hoy la clase fué para entregar resultados.

El maestro mencionó:

“Muchachos, sus resultados no fueron muy buenos, hay promedios bajos, pues las tres personas con mejores calificaciones son de 7.5, lo cual me admira mucho”.

(Ese momento una alumna entró al salón llegando tarde e interrumpiendo para pedir permiso”.

Por lo que agregó:

“Para la evaluación se va ha tomar en cuenta la asistencia, participación y puntualidad”.

Un alumno opinó:

“Maestro, me gustaría que para el examen final sólo tomara en cuenta el contenido que usted nos ha proporcionado y no el del maestro que se cambió”.

Maestro:

“Si así lo dispone dirección técnica, pues adelante, por mí no hay problema”.

Un alumno:

“Yo quería comentarle que el examen estuvo muy difícil, sobre todo el de la fila número 2 “. (varios apoyaron)

Otro alumno:

“Es cierto lo que mi compañero expresa, habría de buscar la manera en que se pueda mejorar el promedio”.

Maestro:

“Qué les parece si les hago preguntas en forma oral a los que salieron más bajos, si no responden adecuadamente no les quito puntos, se quedan como están”.

Alumnos:

“¡Sí!, de acuerdo”.

Maestro:

“Voy a pasar lista y al mismo tiempo daré resultados, así ustedes conocen su promedio”. (mencionó calificaciones desde un 2.0 hasta un 7.5 como máximo)

Como el maestro vió que eran muchos los que tenían baja calificación los pasó al frente y les dictó tres preguntas.

En esta clase podemos detectar que la evaluación cuantitativa no es la más adecuada y objetiva, sin embargo, es la que más se enfatiza en el proceso educativo de los estudiantes.

La medición de conocimientos no garantiza el saber que los alumnos hayan aprendido de manera significativa.

En la clase de Lexicología Jurídica:

El maestro hace entrega de los exámenes. Señala que este había consistido en cinco preguntas abiertas, por lo que valían cinco puntos, otra sección del examen era la sopa de letras que tenían como valor 2 puntos. Por lo que la asistencia, participación y conducta valían tres puntos.

Afirmó que las personas que platicaban en clase y que faltaban, lógicamente había disminuido su calificación.

Enseguida dió resultados por orden de lista, en donde la mayoría reprobó. Sólo dos personas obtuvieron 10 de calificación. Mencionó calificaciones desde 2.0 como promedio.

Al finalizar la clase, sostuve una charla con el maestro, en donde me comentó que la elaboración del examen fué un poco compleja por el hecho de poner una sección de sopa de letras. Así los alumnos no podían copiar. Parece que su esfuerzo, de acuerdo a lo que comentó había sido en vano.

En relación a esta clase, considero que a pesar de que hubo preguntas abiertas, se requiere de la memorización de contenidos inclusive en la sección 2, pues se tenía que recordar el vocabulario para encontrar las palabras. Los otros tres puntos dependían de los alumnos.

La estructura del examen quizá era buena, pero la intencionalidad de las preguntas requerían acudir a la memorización.

En este sentido, podemos analizar que la evaluación, no alcanza ciertos objetivos como:

-Conocer las posibilidades y limitaciones del escolar, para darle a cada uno la asistencia y orientación que requiera.

-Estimular el progreso logrado por cada educando o grupo, para valorar si hay relación entre los esfuerzos realizados y producto obtenido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o de la formación que reciben los profesionales.

-Ofrecer fundamentos confiables para mejorar los contenidos programáticos a fin de revisar los objetivos y procedimientos didácticos incluso la extensión y tipo de actividades de los diferentes talleres de enseñanza-aprendizaje.

-Entre otros.

6.2.4 El modelo educativo tradicional predominante en la práctica de los docentes de derecho.

En esta unidad de análisis se pretende recabar información de las otras para estudiar el modelo educativo tradicional que predomina en la práctica de los docentes de derecho. Ello, con la finalidad de describir este

modelo de enseñanza, mencionando sus características y repercusiones en la formación de los alumnos.

En base a las prácticas docentes y retomando la encuesta y la evaluación realizada a ellos se determinarán las necesidades sentidas por los maestros abogados en la línea de la docencia.

6.2.4.1 Características del modelo tradicional.

En este inciso se retomará lo expuesto en el capítulo tres en lo referente a este modelo de enseñanza.

De acuerdo a la teoría este modelo está relacionado con la enseñanza abstracta, memorística, frontal, cuyo conocimiento se apoya desde afuera. Es el maestro quien orienta y decide por sí, mientras el alumno recibe una actitud pasiva, basta con que repita lo que el maestro dice y lo que el libro señala, y su única fuente de medición es el examen escrito.

Según las observaciones realizadas, en varias ocasiones encontramos que el maestro es la persona transmisora del conocimiento, inclusive retomando la clase de Teoría del Estado, el maestro dictaba lo que se sabía de memoria, sin utilizar ningún otro medio para propiciar la reflexión en el alumno. Podemos ver que el alumno se muestra pasivo en su mismo proceso

de enseñanza-aprendizaje, está acostumbrado a que el conocimiento ya se le dé elaborado, sin haber una reconstrucción del mismo.

Enseguida tenemos el recorte de la observación de la clase de Derecho Romano en donde se presenta lo siguiente:

Maestro:

“¿Dónde nos quedamos la clase pasada?”:

Un alumno:

“En las características del contrato”

Maestro:

“¡Bien!” enseguida anoten como subtema “los elementos del contrato” . Continuó con el dictado. Durante este no había ninguna participación, los alumnos sólo preguntaban ¿cómo dijo?, ¿cómo se escribe?.

El maestro sentado desde el escritorio dictaba lo que leía de su apunte.

Durante el dictado un alumno preguntó:

“Maestro, cómo nos fué en el examen”

Maestro:

“Pues hay calificaciones de todo, pero la mayoría tuvo un promedio bajo en su examen. Deben de estudiar más”.

Un alumno contestó:

"Es que era mucho contenido y difícilmente me lo puedo aprender todo".

En este recorte podemos ver que el método a utilizar para enseñar una materia, es el tradicional dictado, en donde hay limitaciones para que los alumnos participen y expongan sus comentarios. Sólo tiene que estar callados para poder escuchar con atención lo que el maestro quiere que anoten.

Los alumnos toman una actitud pasiva y para que el maestro valide el conocimiento de ellos, aplica un examen escrito para comprobar lo que se aprendió y así otorgar una calificación, la cual muchas veces no es la verdadera, pues no podemos medir un conocimiento por medio de un papel en donde lo que te cuestionan tienes que plasmarlo tal como te lo enseñaron.

La inteligencia no se puede regular en la transmisión de un conocimiento, mucho menos con la memorización y repetición.

A pesar que el 55.6% de los maestros encuestados hacen modificaciones al programa de estudio para hacerlo lo más real posible y adaptarlo a la situación actual, detectamos que es más importante adaptarlo a la forma como se enseña. Es posible que los contenidos sean extensos, pero es necesario enfatizar también acerca de utilizar un método más propicio, en donde el aprendizaje del alumno sea significativo y a largo plazo.

Las modificaciones que hacen da indicios a que no se basan a lo que se les manda directamente, por ello, ajustan temas o unidades de acuerdo al número de horas además omiten temas que ellos consideran obsoletos y desactualizados para implementar otros importantes que no son considerados en el programa propuesto.

Las modificaciones podrían resultar realmente cuando se logre en los alumnos un aprendizaje eficaz que rebase la línea de lo tradicional, pues a veces resulta más obsoleta la forma como se enseña.

El 22.2% de los maestros sólo modifican el programa algunas veces, cuando hay temas repetidos y el otro 22.2% no hace ninguna.

Incluyo esto por que es importante generar buenos aprendizajes en los alumnos. Son necesarios las modificaciones de contenidos así como tomar conciencia sobre estudiar críticamente éstos.

En otra clase:

La maestra pide que se reúnan por equipo a trabajar y asigna el mismo artículo de la constitución a analizar. Hubo un momento en que se generó cierto desorden, entonces la maestra dijo:

“¡Estoy tomando en cuenta la disciplina! Si su exposición está bien, pero si no trabajaron con orden, no les tomaré en cuenta la participación”.

El rol que desempeñó la maestra en el grupo fué la de observar la forma de trabajo. Para ello, permanecía sentada detrás del escritorio.

Enseguida, comenzaron las exposiciones, en donde los alumnos casi repitieron lo que decía el artículo. La maestra no intervino con ningún tipo de aporte.

Al finalizar las exposiciones, la maestra dijo: "Sólo tiene un punto de participación el equipo primero y el último".

El grupo manifestó su inconformidad, por lo que añadió:

"¡Yo soy la maestra?, soy quien decide y la que evalúa. ¡Nos vemos la próxima clase!

(Derecho Constitucional I)

Según el modelo tradicional, el esquema del alumno es el de obedecer al maestro, respetar normas y hacer la voluntad de otros más no la suya, de tal forma que la disciplina es básica.

A pesar de que en esta clase se propició el trabajo en equipo no se supo aprovechar de una mejor manera, es el docente quien se considera la autoridad, dándolo a conocer a través de sus decisiones. La maestra asigna puntos de participación según su criterio, sin dar a conocer alguna justificación.

Considero que la disciplina debe tomarse en cuenta en un proceso educativo, pero no en una forma rígida.

En la materia de Derecho Administrativo I se observó un rasgo diferente con menos peso al modelo tradicional de enseñanza:

La maestra explica la técnica a trabajar. Comienza a pasar a lugares de los alumnos para que de una bolsa cogieran un papel, que indicaba en cada uno nombres de diferentes animales.

Enseguida pidió que se reunieran por equipos los osos con los osos, tucanes con tucanes, etc.

Un alumno dijo:

“¿Estamos en Chabelo o que?”

Maestra:

“Guarden silencio por favor”. Enseguida proporcionó a cada equipo un juego de copias, las cuales iban a leer y analizar para sacar conclusiones, mismas que iban a ser expuestas en hojas de rotafolio que repartió.

Mientras los alumnos trabajaban, ella pasaba a preguntar a cada equipos posibles dudas del contenido y enfatizaba que le interesaba la comprensión del tema no datos exactos, después pasó a anotar en el

pizarrón el orden en que los equipos pasarían a exponer e indicó que lo harían en tres minutos.

Ya que los representantes pasaron a exponer sus conclusiones, la maestra intervenía proporcionando ejemplo y promoviendo más la participación del resto del grupo.

Al finalizar la maestra dijo:

"¡Alguna observación sobre el desarrollo de la clase!"

Un alumno:

"Licenciada sería bueno que cuando se hicieran este tipo de trabajos, el contenido a analizar en cada equipo sea diferente y así no se propicie la monotonía".

Maestra:

"De acuerdo, pueden salir".

En esta sesión se refleja que la maestra no se considera ni la transmisora del conocimiento ni la persona que no acepta comentarios del alumno. Por el contrario, cuestiona a los alumnos y los hace partícipes de su proceso educativo, además de pedir observaciones sobre la clase.

La finalidad de esta maestra era la de analizar el contenido y no la de revisar los aspectos que manejan datos, de la oportunidad de que los alumnos

vayan desarrollando la habilidad de comprensión y construcción de conocimiento por medio de conclusiones propias puestas en común. sin embargo, detectamos que un primer momento los alumnos mostraban cierta resistencia a este tipo de actividades, ello están acostumbrados a trabajar de manera tradicional en donde los contenidos y conocimientos se les den ya hechos.

Un gran porcentaje de las prácticas educativas de los docentes están enfocadas a la transmisión de conocimientos en términos de transferencia del modelo teórico.

Los docentes ponen poca atención a la dimensión-medio-fines, no se propicia que el alumno aprenda a pensar su propio pensamiento, y a su vez, la realidad, así como en que la función del conocimiento en la relación docente-contenido-alumno sea un espacio de apertura y no de cierre de pensamiento.

Los rasgos distintivos de la práctica docente de la Escuela de Derecho se resumen en un modelo de enseñanza tradicional, en donde existen dos puntos el verticalismo y el autoritarismo, el verbalismo, cuyo maestro es el único expositor de temas y experiencias; por último el intelectualismo, el cual presenta la disociación entre intelecto y afecto.

6.2.4.2 Necesidades sentidas por los maestros abogados en la línea de la docencia.

De acuerdo a la evaluación de las prácticas educativas de los docentes que se realizó y según la encuesta aplicada a ellos se han determinado necesidades que ellos sienten en la docencia.

En este inciso desarrollaremos un análisis e interpretación de lo que los maestros abogados carecen como docentes.

A continuación enlistamos lo que ellos externalizan:

- Cursos sobre planeación y didáctica.
- Orientación sobre la educación de procesos educativos.
- Conocimiento para interpretar dinámicas grupales que propicien la relación maestro-alumno, motivación, etc.
- Conocimientos sobre aspectos actitudinales para desenvolverse mejor como docentes.
- Tener una visión más crítica y reflexiva para impartir clases.
- Conocer criterio de evaluación en donde se fomente al alumno la criticidad y el saber de instrumentos más objetivos.
- Cursos de pedagogía afines a la carrera de derecho.
- Cursos de relaciones humanas y trabajo en equipo.
- Tener materiales disponibles para apoyarse al momento de impartir la clase.

-Conocer estrategias a aplicar para que los alumnos no deserten sobre técnicas de estudio e investigación.

Estas necesidades fueron obtenidas por la última pregunta que se les hizo en la encuesta, gracias a ella, nos damos cuenta de que los maestros reconocen que les hace falta prepararse en el ámbito de la docencia.

Las necesidades se concretizan a aspectos didácticos-pedagógicos, pues los abogados están en lo cierto al decir que no son profesionista en la educación (datos obtenidos en la encuesta) y que les hace falta mucho para ser maestros.

Lo que los abogados mencionan reflejan su práctica educativa orientada hacia el modelo en enseñanza tradicional, pues ellos retoman la experiencia y la formación que sus maestros les dieron cuando estudiaban su carrera.

Los comentarios que los alumnos hacen en la evaluación de sus maestros se expresa de manera general lo siguiente:

- El abuso del dictado
- Clases monótonas y aburridas
- La desmotivación y el poco interés para la materia
- La acumulación de contenido para los exámenes

- La poca comunicación maestro-alumno
- La poca apertura a los comentarios de los alumnos
- La incoherencia de las clases, es decir, no hay planeación ni seguimiento
- La forma de hacer participar de manera reflexiva al grupo
- Desvinculación de la materia con lo actual
- El abuso de exposiciones por equipo
- Faltan con frecuencia y existe impuntualidad
- Falta de habilidades en la docencia
- Los exámenes son memorísticos
- No hay empleo de recursos didácticos

Estos comentarios expresados por los alumnos en la evaluación que hicieron sus maestros refleja que la práctica que más prevalece a lo tradicional. Ellos mismos sienten la necesidad de que su proceso educativo sea más reflexivo y crítico.

Este inciso de la unidad de análisis nos remite a reflexionar acerca de la importancia de la función del docente, pues su papel y su práctica es trascendental para que la formación de los alumnos obedezca en cierta manera a una educación de calidad.

CONCLUSIONES

La realización de esta tesis y el análisis de todo el trabajo de campo nos dieron elementos suficientes para estudiar las prácticas que los docentes generan y de sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto nos llevó a concluir lo siguiente:

A pesar que el campo de los abogados no va encaminado a la línea docente, es importante que tengan conocimientos y habilidades suficientes para desenvolverse como tal. Vemos que una deficiente formación docente trae consigo que se generen prácticas educativas orientadas hacia el modelo tradicional.

Analizamos que la práctica docente no debe ser limitada a actividades sólo dentro del aula, pues es una práctica social que requiere de la comprensión del fenómeno educativo. Además, se vió la importancia del papel que desempeña un maestro. Este puede ser un simple transmisor del conocimiento y que su modelo no proporcione los elementos necesarios para que el alumno sea crítico y reflexivo.

La poca formación docente de los maestros obstaculiza a que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, por lo que no se buscan alternativas para romper con modelo tradicional de enseñanza.

Estudiamos que la concepción de los maestros sobre el proceso educativo es un indicio más para que en las prácticas que generan se de la mera transmisión, pues encontramos que para ellos un maestro es aquel que enseña y proporciona los contenidos de una disciplina. En este aspecto rescatamos que la formación docente implica un campo del saber y otro de tipo pedagógico, en donde además se debe abordar el aspecto sobre proporcionar elementos que ayuden a que el docente sea reflexivo y crítico.

Se requiere primero formar de manera integral a un docente para que éste sea un modelo para sus educandos.

El papel del docente no debe entenderse como el único proseguidor del conocimiento y como el único que decide e impone formas de trabajo. Por el contrario, su función estriba en proponer nuevas estrategias que ayuden a que su labor se preste a la discusión y el análisis. Difícilmente se podrá llegar a cumplir una labor de esta naturaleza si en clases se utilizan técnicas didácticas como la exposición oral del maestro y el dictado, en donde además se enfatizan en el material de estudio o contenidos más que en la comprensión y en la asimilación.

Nos hace suponer que las prácticas educativas de los docentes vean al aprendizaje como una totalidad, descuidando otras áreas importantes en el alumno como el de actitudes y lo afectivo.

Es necesario dar importancia a la reflexión sobre los significados personales, en relación con lo que se dan a los contenidos y experiencias del estudiante.

El énfasis del aprendizaje se basa en la motivación interna del alumno y si éste ve que lo que aprende es monótono y poco significativo porque tiene que memorizarlo, no va a tener una formación de calidad.

Un buen docente es aquel que además de conocer la materia, y de saber enseñarla, debe también crear ambientes que favorezcan el proceso de pensar en los alumnos. No debe considerarse como el centro del acto educativo, por el contrario es quien involucra al alumno en este lugar, con el fin de incrementar su autoconcepto. Facilitar es poner a disposición del alumno herramientas y procedimientos, a través de los cuales optimice el objeto de conocimiento de las diferentes materias. Facilitar es propiciar acciones que permitan ejercitar procesos de pensamientos y transferencias, con la finalidad de que los alumnos se apropien del conocimiento, lo hagan significativo y lo optimicen.

Se reconoce que no es fácil para los maestros pasar de un rol de transmisor a uno de facilitador del aprendizaje, para que esto suceda se requiere una actitud de escucha y de disposición a muchos cambios, como el de estar dispuesto a ser un compañero que aprende con sus estudiantes y de dejar de ser la persona que dirige todo el proceso educativo. Además es necesario que se conozcan los elementos didácticos-pedagógicos para comprender la complejidad del acto educativo.

La falta de un perfil de docentes, es un elemento más para desconocer lo que implica ser un maestro y de los objetivos que pueda alcanzar en su práctica educativa, se dejaría de arrastrar esa concepción tradicionalista de enseñanza. Tampoco se pretende decir que el modelo tradicional de enseñanza sea el más obsoleto, sino que la importancia en la práctica educativa está en elegir las estrategias que mejor se adapten a las condiciones de cada grupo.

Se cree conveniente que los maestros adopten una disposición de mejora en su trabajo, para que de manera libre y voluntaria quieran involucrarse en un proceso de reflexión e interiorización de su práctica educativa y transformarla y de este modo enriquecerla.

Se denota el interés de los maestros por mejorar su práctica docente, esto se vió reflejado en el reconocimiento que hacen al mencionar que ellos no son profesionales de la educación y que, sin embargo, necesitan de una formación pedagógica que les brinde elementos para mejorar sus clases.

También hubo interés por parte de ellos al saber los resultados de la evaluación docente y de que se les auxiliara a que sus clases fueran mejor desarrolladas.

Se considera que así como los alumnos, los maestros deben adquirir obligaciones, sobre todo poseer cualidades personales y profesionales como ser

respetuoso, accesible, dominar lo que enseña, estar actualizado, interesarse por las inquietudes de los alumnos, colaborar con ellos, actuar con sentido de humor, saber actuar con ética profesional, dirigir actividades encaminadas a la discusión y reflexión y, saber enseñar.

De acuerdo a la revisión de los programas desglosados de las materias se encontró una planeación dirigida a lo tradicional, en donde se enfatiza la adquisición de conocimientos y la medición de éstos se realizan mediante exámenes escritos. Vemos que las prácticas de los docentes también se retoma lo plasmado en los programas.

El proceso de análisis nos remite a reflexionar sobre lo importante y relevante que es un docente, pues un modelo educativo de enseñanza identifica las características de un docente y determina su función.

Consideramos que el análisis sobre la práctica y formación docente contribuye a dar alternativas que efficienten un proceso educativo, pero sobre todo, en tratar de propiciar la calidad educativa en la formación de los profesionales, dejando a un lado la pasividad y la desarticulación con su realidad. Valoramos la importancia de la pedagogía el estudiar situaciones como ésta, y que gracias a ella, se adopta una concepción diferente del proceso educativo y de sus implicaciones.

PROPUESTA DE FORMACION DE DOCENTES DE LA ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO DISEÑADA A PARTIR DEL ESTUDIO Y EVALUACION DE LAS PRACTICAS DOCENTES.

FORMACION

Sabemos que en nuestro país surgen cambios que se dan en el desarrollo social, por lo que la educación superior también debe tener modificaciones acorde a ellos y haya una relación directa con la calidad de la educación. De esta manera, el sistema educativo exige más la reflexión del papel que el docente desempeña en la formación de profesionales.

Ante estos cambios, es importante que los docentes redefinan su función en la educación, cuyo proceso debe conllevar a la innovación, porque a través de ella se busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas para abrirse a nuevas experiencias y mirar el propio hacer con la intención de cambio. Por ello, es importante que el docente analice y evalúe su práctica para que a través de ella reflexione sobre la forma en que imparte sus conocimientos y pueda contribuir a que su labor sea de calidad.

“La situación que nos ha tocado vivir, con cambios en lo político, lo social, lo económico y lo educativo, es un reflejo de nuevas corrientes de pensamiento más amplias y un reto para la educación actual que busca renovarse en un mundo de

debates de paradigmas de investigación, de modernidad, de controversia entre el modelo tecnocrático de diseño curricular y las propuestas alternativas de diseño; entre una educación de transmisión de conocimientos y una centrada en procesos". (GONZALEZ; 1995:35)

De acuerdo a González (1995) cada día se requiere de nuevas formas y tendencias en la formación de docentes en donde los sujetos desarrollen habilidades de inteligencia crítica y que sean participativos en su sociedad, propiciando nuevos retos. De esta manera ellos transmitirán esos planteamientos y darán pautas para la reflexión en los estudiantes universitarios.

Es importante promover métodos de enseñanza-aprendizaje que propicien en el educando actitudes de indagación, experimentación y gestión que favorezcan el desarrollo de una cultura eficaz.

Un maestro debe ser capaz de generar en el aula un perfil de educando capaz de procesar información, relacionar lo aprendido y transferirlo en actitudes personales, criticidad y participación social. Se requieren de docentes capacitados que optimicen las acciones educativas que redunden en el perfil de los estudiantes. Pero para que el maestro genere prácticas de calidad es necesario que tenga actitudes de:

- ◆ Apertura al cambio

- ◆ Disponibilidad para desarrollar nuevas formas de enseñar
- ◆ Búsqueda de ideas que congruentemente apoyen la transformación de su práctica
- ◆ Apertura a nuevas ideas
- ◆ Diálogo abierto con compañeros de trabajo y estudiantes en relación a problemas educativos
- ◆ Respeto a supuestos e ideas de los demás
- ◆ Participación y cooperación de igual a igual en los procesos académicos del aula y la escuela
- ◆ Sencillez para reconocer cuando se está equivocando
- ◆ Acertividad cuando se está en lo cierto

Este perfil de actitudes en un maestro es necesario para que se coadyuve a que su práctica educativa genere innovaciones.

Para poder trabajar sobre el curso propuesto es importante primero considerar el perfil de actitudes mencionado anteriormente, además de que es importante reconocer que el dominio de una materia no significa que su enseñanza sea la adecuada; sino se debe hacer énfasis en los aspectos metodológicos, del papel que desempeña un maestro y al no considerarse en único poseedor del conocimiento.

Este curso-taller pretende hacer reflexionar a los docentes en relación a su labor para que después construyan estrategias pedagógicas en el proceso

educativo. Para ello se parte de la postura de la didáctica crítica y de otros planteamientos que coadyuvan a un ejercicio sobre una formación profesional relacionada con la calidad de la educación.

LINEAMIENTOS

Para la realización de este curso-taller se ha considerado que la planta docente de la Escuela de Derecho participe, para ello se toma en cuenta una planeación de tiempos en el que puedan asistir todos.

El programa propuesto será realizado a través de la modalidad curso-taller, pues se busca que las personas participantes obtengan un conocimientos teórico y práctico, en donde se retomen aspectos de su práctica educativa, a manera de retroalimentar más aún el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello, a través de la comprensión, el análisis y la reflexión.

Los participantes tienen diferentes experiencias en el campo de la docencia. Todos ellos son Licenciados en Derecho, a excepción del maestro de Inglés y están contratados por hora/clase, por desarrollar otras actividades relacionadas con su profesión.

PROGRAMA DEL CURSO-TALLER DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

OBJETIVO GENERAL

Reflexionar acerca de la labor del docente en la formación de profesionales a través de la práctica educativa que genera y que construyan estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje de su actividad docente.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1. Reflexionar y retroalimentar experiencias que se dan en la labor del docente.
2. Profundizar sobre la importancia de formar a profesionistas de calidad.
3. Conocer lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Conocerán y diseñarán diferentes estrategias a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Manejarán en cuestiones prácticas dichas estrategias.

BLOQUES TEMATICOS

Los contenidos están estructurados en tres bloques temáticos. Los temas y el desarrollo de ellos nos orientarán hacia la reflexión y la discusión.

La motivación y la misma participación de los docentes pueden en un momento dado propiciar otros temas, para lo cual los temas contemplados no son rígidos e intransferibles.

1. La docencia como actividad trascendental en el proceso educativo.

1.1 ¿Qué es un docente?

1.2 La labor del docente y su contribución en la formación de profesionales.

1.3 La práctica educativa como ejercicio social.

1.4 Implicaciones de los modelos educativos en la práctica docente y la visión de la didáctica crítica en la formación de docentes.

2. Formación profesional y calidad de la educación.

2.1 Tendencias

2.2 Calidad de la educación de nivel superior

2.3 La importancia del docente en la calidad de la educación.

3. Construcción de estrategias y alternativas pedagógicas

3.1 Análisis de un ejercicio de un caso práctico que expone la problemática de un salón de clases.

3.2 Construcción de diversos conceptos educativos

3.3 Diseño de estrategias y alternativas.

METODOLOGIA

Para lograr cumplir el objetivo general se considera que haya una participación activa de todos los miembros, por lo que el curso taller se desarrollará con discusiones y reflexiones, trabajos individuales y en equipo.

Los coordinadores tratarán de ser guías de este proceso de formación, considerando para ello, estrategias que promuevan la reflexión y la participación por medio de exposiciones tanto de los abogados como de los coordinadores.

RECURSOS

Para la ejecución del curso-taller se tiene considerado pedir el acceso de dos salones a la Escuela de Pedagogía de la Universidad Don Vasco, así como los proyectores de acetatos y diapositivas.

Para el demás material didáctico, se pedirá apoyo a la Escuela de Derecho, además parte de él será elaborado por los coordinadores del curso.

Las personas encargadas del curso son cuatro Licenciados en Pedagogía.

EVALUACION

Para valorar los resultados se tomará en cuenta la participación de los miembros del grupo en sus diferentes momentos.

Se tomará en cuenta el análisis del caso práctico, elemento importante de reflexión y de espacio para las alternativas propuestas por los docentes.

Se les pedirá que elaboren un plan de sesión en donde plasmen actividades en las que intenten propiciar el análisis, la reflexión y la criticidad en los alumnos.

Diseñarán un instrumento de evaluación que les permita conocer más objetivamente un aprendizaje de los alumnos.

EVALUACION DEL CURSO-TALLER DE DOCENCIA UNIVERSIDAD

Nombre del maestro: _____

Materia que imparte: _____ Semestre _____

1. ¿ El curso-tallier reunió las exigencias del área que requería como docente?

a) Si

b) No

¿Por qué? _____

2. ¿La participación de los coordinadores fué la correcta?

a) Eficiente

b) Regular

c) Deficiente

¿Por qué? _____

3. ¿Los temas tratados fueron los adecuados?

a) Si

b) No

¿Por qué? _____

¿Cree que los temas y actividades desarrolladas podrán ser aplicados en su práctica como docente? ¿Por qué? _____

5. ¿Qué cosas positivas encontró en el curso? _____

6. ¿Qué cosas negativas? _____

7. ¿Qué otros temas sugiere que se podrían tratar en un próximo curso de formación docente? _____

8. ¿En qué tiempo considera que se podría tener otro curso? _____

9. ¿Qué otras opiniones u observaciones nos podría proporcionar acerca de la experiencia en la participación de este curso-taller? _____

**CURSO-TALLER DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
PROGRAMA DESGLOSADO**

OBJETIVO GENERAL: REFLEXIONAR ACERCA DE LA LABOR DOCENTE EN LA FORMACION DE PROFESIONISTAS A TRAVES DE LA PRACTICA EDUCATIVA QUE GENERA Y QUE CONSTRUYAN ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU ACTIVIDAD DOCENTE.

TOTAL DE HORAS: 12 NUMERO DE SESIONES: 3 DE 4 HORAS CADA UNA

| Nº DE HORAS | TEMA | OBJETIVOS | NUMERO DE SESION | SUBTEMAS | TECNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE |
|---|--|---|---|--|---|
| 4 | 1.-LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD TRASCENDENTAL EN EL PROCESO EDUCATIVO. | 1.1 REFLEXIONAR Y RETROALIMENTAR EXPERIENCIAS QUE SE DAN EN LA LABOR DEL DOCENTE. 1.2 ANALIZAR LA PRACTICA EDUCATIVA COMO UN EJERCICIO SOCIAL. 1.3 CONOCERAN LO QUE IMPLICA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES EN CADA MODELO EDUCATIVO, ASI COMO SU CONTRASTE CON LA DIDACTICA CRITICA. | 1 | 1.1.1 ¿QUE ES UN DOCENTE? 1.1.2 LA LABOR DEL DOCENTE Y SU CONTRIBUCION EN LA FORMACION DE PROFESIONALES 1.1.3 LA PRACTICA EDUCATIVA COMO EJERCICIO SOCIAL 1.1.4 IMPLICACIONES DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LA PRACTICA DOCENTE Y LA VISION DE LA DIDACTICA CRITICA EN LA FORMACION DE DOCENTES. | *EXPOSITIVA *DEMOSTRATIVA *EJERCICIOS VIVENCIALES *CORRILLOS *EXPOSICION DE LOS PARTICIPANTES |
| MATERIAL DIDACTICO | | SISTEMA DE EVALUACION | APOYO HEMEROGRAFICO Y BIBLIOGRAFICO | | |
| ACETATOS RETROPROYECTOR DIAPOSITIVAS PROYECTOR DE DIAPOSITIVAS | | PEQUEÑOS INTERROGATORIOS PARTICIPACION INDIVIDUAL EXPOSICIONES | *ARREDONDO, M. NOTAS PARA UN MODELO DE DOCENCIA EN: PERFILES EDUCATIVOS Nº 3, MEXICO 1979. *GILLES, FERRY. EL TRAYECTO DE LA FORMACION ENTRE LA TEORIA Y LA PRACTICA. PAIDOS EDUCADOR, MEXICO 1990 | | |

**CURSO-TALLER DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
PROGRAMA DESGLOSADO**

OBJETIVO GENERAL: REFLEXIONAR ACERCA DE LA LABOR DOCENTE EN LA FORMACION DE PROFESIONISTAS A TRAVES DE LA PRACTICA EDUCATIVA QUE GENERA Y QUE CONSTRUYAN ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU ACTIVIDAD DOCENTE.

TOTAL DE HORAS: 12 NUMERO DE SESIONES: 3 DE 4 HORAS CADA UNA

| Nº DE HORAS | TEMA | OBJETIVOS | NUMERO DE SESION | SUBTEMAS | TECNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE |
|---|--|---|---|---|--|
| 4 | 2. FORMACION PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACION | 2.1 ANALIZAR LOS PROCESOS DE FORMACION DE LOS PROFESIONALES Y SUS TENDENCIAS. 2.2 IDENTIFICAR LAS DETERMINANTES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR Y LA IMPORTANCIA DEL PAPEL DEL DOCENTE. | 2 | 2.1.1 TENDENCIAS 2.1.2 LA CALIDAD DE LA EDUCACION DE NIVEL SUPERIOR 2.1.3 LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN LA CALIDAD DE LA EDUCACION. | *EXPOSITIVA *LECTURA COMENTADA *DISCUSION *PANEL DE DISCUSION |
| MATERIAL DIDACTICO | | SISTEMA DE EVALUACION | APOYO HEMEROGRAFICO Y BIBLIOGRAFICO | | |
| ROTAFOLIO PLUMONES CINTA PIZARRON GIS | | PEQUEÑOS INTERROGATORIOS PARTICIPACION INDIVIDUAL Y GRUPAL ENSAYO | *GIMENO, SACRISTAN J. COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. EDITORIAL MORATA 1994. *GOMEZ, JOSE. FORMACION PROFESIONAL Y CALIDAD DE LA EDUCACION. EN: PERFILES EDUCATIVOS Nº 47-48 1996. *MARTINEZ, ROGELIO. AMA LA DOCENCIA. CODIGO DE VALORES PARA EL MAESTRO DE NIVEL SUPERIOR. | | |

**CURSO-TALLER DE DOCENCIA UNIVERSITARIA
PROGRAMA DESGLOSADO**

OBJETIVO GENERAL: REFLEXIONAR ACERCA DE LA LABOR DOCENTE EN LA FORMACION DE PROFESIONISTAS A TRAVES DE LA PRACTICA EDUCATIVA QUE GENERA Y QUE CONSTRUYAN ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SU ACTIVIDAD DOCENTE.

TOTAL DE HORAS: 12 NUMERO DE SESIONES: 3 DE 4 HORAS CADA UNA

| Nº DE HORAS | TEMA | OBJETIVOS | NUMERO DE SESION | SUBTEMAS | TECNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE |
|---|---|---|------------------|---|--|
| 4 | 3. CONSTRUCCION DE ESTRATEGIAS Y ALTERNATIVAS PEDAGOGICAS | 3.1 ANALIZARAN UN CASO PRACTICO QUE AYUDE A REFLEXIONAR ACERCA DEL PAPEL DEL DOCENTE, A PARTIR DE AHI, CONSTRUIRAN DIVERSOS CONCEPTOS EDUCATIVOS. 3.2 CONOCERAN Y DISEÑARAN ESTRATEGIAS A DESARROLLAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. 3.3 MANEJARAN EN CUESTIONES PRACTICAS DICHAS ESTRATEGIAS. | 3 | 3.1.1 ANALISIS DE UN CASO PRACTICO QUE EXPONE LA PROBLEMATICA DE UN SALON DE CLASES. 3.1.2 CONSTRUCCION DE DIVERSOS CONCEPTOS EDUCATIVOS. 3.1.3 DISEÑO DE ESTRATEGIAS Y ALTERNATIVAS. | *EXPOSITIVA *ESTUDIO DE CASO *DISCUSION EN GRUPOS *LLUVIA DE IDEAS *EJERCICIOS VIVENCIALES |
| MATERIAL DIDACTICO | | SISTEMA DE EVALUACION | | APOYO HEMEROGRAFICO Y BIBLIOGRAFICO | |
| ROTAFOLIO, ACETATOS, PLUMONES, RETROPROYECTOR, CINTA, HOJAS, PIZARRON Y GIS | | ANALISIS DEL CASO PRACTICO ELABORACION DE UN PLAN DE SESION DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACION PARTICIPACION | | *MORAN, PORFIRIO. EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA TRANSMISION Y CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO. EN: PERFILES EDUCATIVOS Nº 47-48 1990. *PANSZA, MARGARITA. FUNDAMENTOS DE LA DIDACTICA. EDITORIAL GERNIKA. MEXICO 1990. TOMOS I Y II | |

BIBLIOGRAFIA

- ANTINORI, Dora. La evaluación de los docentes. En: Sinéctica 9, Julio-Diciembre 1996
- ASTI Vera, Armando. Metodología de la investigación. Ed. CINCEL S.A. 1972, Madrid España.
- AYALA Varela Francisco. Hacia una propuesta de formación docente a nivel medio superior. En: Sinéctica, núm. 1, Agosto de 1992.
- BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. Editorial CEAC, Barcelona. 1982
- BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales. Editorial Trillas, México 1989.
- CAMPECHANO, Covarrubias Juan. La formación docente: dos puntos de vista. Cuaderno de Divulgación No. 1, Marzo 1993.
- CONGRESO NACIONAL DE EDUCACION. SNTE. Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y evaluación.
- CORENSTEIN, Zalzay, Martha. Maestría en Tecnología Educativa. Módulo: Investigación Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Segunda reimpresión. México D.F. 1995.
- DE LELLA Allevato, Cayetano. La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente Universitario. En: Perfiles Educativos, núm. 2 Oct.-Dic. 1978.
- DELVAN, Juan. El conocimiento del desarrollo psicológico en la formación del docente. En: Sinéctica, núm. 7. Julio-Diciembre. 1995.

- DIAZ** Barriga, Angel. Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación. UNAM, Cuadernos del CESU 1990.
- DURAN** Amavizca, Norma. Formación docente por medio de la observación compartida. En: perfiles Educativos, núm 63, 1994.
- EUSSE** Zuluaga, Ofelia. Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. En: Perfiles Educativos núm. 63, 1994.
- FLOREZ** Ochoa Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial Mc Graw-Hill Colombia 1994.
- GOMEZ** Villanueva, José. Formación profesional y calidad de la educación. En: Perfiles educativos, núm. 47-48 1996
- GONZALEZ** Martínez Luis. Formación de docentes y diseño curricular En: Sinéctica, núm. 7, Julio-Diciembre 1995.
- JAIME**, Lourdes. Acercamiento de la tarea de la formación docente. En: Sinéctica, núm. 7 Jul-Dic. 1995
- JEREZ** Talavera, Humberto. Introducción a la didáctica de nivel superior. Editorial Tabasco, 1970
- LALLEZ**, Raymond. La formación de los formadores de personal docente. Estudios y documentos en la educación. Núm. 43. UNESCO 1982.
- MARIN** Méndez, Dora. La formación profesional y el currículum universitario. Editorial Diana. México D.F. 1993
- MENDOZA** Núñez, Alejandro. La capacitación práctica en las organizaciones. Editorial Trillas, México D.F. 1993.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución. En: Perfiles Educativos, núm 51-52, 1991.

PANSZA González, Margarita. Fundamentación de la didáctica. Tomo I. Editorial Gernika, Ga. edición México, D.F., 1996.

QUINTERO Vizcarra, Sergio. Práctica y formación docente a nivel superior. Tesis Licenciatura en Pedagogía, 1997.

ROBERTSON Sierra, Margarita. El método etnográfico en la investigación educativa. Universidad de Guadalajara, 1993.

ROCKELL, Elsie. Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. Ed. Caballito, México D.F. 1985.

RODRIGUEZ Ousset, Azucena. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. En: Perfiles Educativos, núm. 63, 1994.

RUGARCIA, Armando. Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes. En: Sinéctica, núm. 7, 1995.

ROJAS Soriano Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Editorial Plaza y Valdé. México 1989.

SANCHO, Juana María. Para enseñar no basta con saber la asignatura.

SCHMELKES, Sylvia. La calidad educativa y la formación de docentes. En: Sinéctica, núm. 7, 1995

SNTE. Formación de los nuevos maestros, calidad de su trabajo docente y su evaluación. 1er. Congreso Nacional de Educación. Educación Pública de Calidad y Trabajo Docente Profesional: El compromiso sindical. México D.F. 1994.

VARIOS. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios En: Perfiles Educativos, núm. 38. Oct.-Nov.-Dic. 1987. UNAM

ZALAPA Ríos, Raúl. Nuestra historia, nuestra filosofía y el gobierno en el Don Vasco. U.D.V. Uruapan, Mich. 1992.

ZARZAR Charur, Carlos. Formación de profesores universitarios. Análisis y Evaluación de Experiencias. SEP/NUEVA IMAGEN 1988.

ZARZAR Charur, Carlos. Habilidades básicas para la docencia. Una guía para desempeñar la labor docente en forma más completa y enriquecedora. Editorial Patria, México 1996.

ANEXOS

—

ANEXO 1

UNIVERSIDAD DON VASCO ESCUELA DE DERECHO

Estimado maestro, el presente cuestionario tiene como finalidad conocer aspectos importantes en la labor que usted desempeña en su práctica educativa como docente, por ello le pedimos que lo conteste con la mayor sinceridad posible. ¡GRACIAS!

Materia que imparte: _____
Semestre: _____ Salón: _____

1. Años de experiencia en la docencia

2. Nivel académico y cursos recibidos en la docencia

3. ¿Cuál es su concepción de educación?

4. ¿Para usted qué significa enseñar?

5. ¿Qué es un docente?

6. ¿Cuál es la función principal que un docente debe desempeñar?

7. ¿Su materia y el tiempo por clase se presta para propiciar el análisis y la crítica en sus alumnos?

8. ¿Mediante que técnicas intenta ejercitar habilidades de análisis, crítica, reflexión, etc.?

9. ¿Cuáles son las técnicas didácticas que usted utiliza normalmente en el desarrollo de sus clases?

10. ¿De qué manera responden los alumnos a estas técnicas didácticas?

11. ¿Cuáles son los criterios que toma en cuenta para evaluar el aprendizaje de sus alumnos y señale el porcentaje que asigna a cada uno?

12. ¿Al momento de planear su curso hace modificaciones al programa de estudios que propone la UNAM? ¿Por qué?

13. Si su pregunta fue afirmativa explique brevemente cuáles son las modificaciones que hace al programa.

14 ¿Cuáles son las principales necesidades sentidas por usted en la formación como docente?

ANEXO 2

EVALUACION DOCENTE DERECHO

La presente evaluación nos permitirá poseer elementos que favorezcan el mejoramiento del quehacer docente en la Escuela de Derecho. Te pedimos que contestes con la mayor objetividad posible para que los datos nos sean de verdadera utilidad.

A continuación te presentamos algunas de las características que debe poseer un maestro identificadas a partir de las opiniones que aportamos profesores y alumnos en un trabajo conjunto.

Después de cada característica encontrarás una escala del 1 al 4. El 4 significa "MUY BIEN", el 3 "BIEN", el 2 "REGULAR" y el 1 "NECESITA MEJORAR".

Marca con una "X" el número que consideres adecuado para calificar al profesor que corresponda.

GRACIAS POR TU COLABORACION

NOMBRE DEL MAESTRO: _____

MATERIA QUE IMPARTE: _____

1. ESTA ACTUALIZADO EN LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA
1 2 3 4
2. CONOCE A SUS ALUMNOS
1 2 3 4
3. PLANEA OPORTUNAMENTE SUS CLASES
1 2 3 4
4. UTILIZA METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA PARTICIPACION ACTIVA Y REFLEXIVA DE SUS ALUMNOS.
1 2 3 4
5. EMPLEA RECURSOS DIDACTICOS QUE APOYAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
1 2 3 4
6. EXPRESA SUS IDEAS CON ORDEN Y CLARIDAD
1 2 3 4
7. EVALUA PERMANENTEMENTE SU ACTIVIDAD
1 2 3 4
8. RELACIONA E INTEGRA SU MATERIA CON EL RESTO DEL PLAN DE ESTUDIOS
1 2 3 4
9. RELACIONA SU MATERIA CON EL CONTEXTO ECONOMICO, SOCIAL, POLITICO Y CULTURAL DEL PAIS.
1 2 3 4
10. DESPIERTA EL INTERES POR LA MATERIA
1 2 3 4
11. CUMPLE CON LOS OBJETIVOS DE SU MATERIA
1 2 3 4
12. ENRIQUECE LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA CON EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE
1 2 3 4
13. MANEJA CRITERIOS CLAROS DE EVALUACION CON SUS ALUMNOS
1 2 3 4
14. RESPONDE PREGUNTAS Y DUDAS SOBRE LA MATERIA.
1 2 3 4
15. ESTA ABIERTO AL DIALOGO
1 2 3 4
16. ENTREGA PUNTUALMENTE SUS EVALUACIONES
1 2 3 4
17. REVISIA TRABAJOS Y OFRECE RETROALIMENTACION SOBRE LOS MISMOS
1 2 3 4

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS UTILES PARA EL MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO DE ESTE PROFESOR:

ANEXO 3

*RESULTADOS DE LA EVALUACION DOCENTE
ESCUELA DE DERECHO
ABRIL DE 1998.*

| | MAESTRO | MATERIA | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | PT |
|----|---------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1 | | | 4.0 | 3.9 | 3.9 | 3.8 | 3.7 | 3.9 | 3.7 | 3.7 | 3.9 | 3.5 | 3.9 | 3.8 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 3.9 | 3.8 | 3.84 |
| 2 | | | 4.0 | 3.8 | 4.0 | 3.2 | 3.3 | 3.9 | 3.6 | 3.7 | 3.4 | 3.4 | 3.7 | 3.7 | 3.9 | 3.9 | 3.3 | 3.9 | 3.4 | 3.65 |
| 3 | | | 3.75 | 3.8 | 3.8 | 3.4 | 3.2 | 3.8 | 3.6 | 3.0 | 3.8 | 3.8 | 3.6 | 3.6 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 3.4 | 3.6 | 3.65 |
| 4 | | | 3.85 | 2.14 | 4.0 | 3.57 | 2.85 | 4.0 | 3.85 | 3.57 | 3.14 | 4.0 | 3.85 | 3.57 | 3.57 | 3.85 | 3.71 | 4.0 | 3.85 | 3.61 |
| 5 | | | 3.8 | 3.5 | 3.33 | 3.66 | 3.16 | 3.5 | 3.33 | 3.66 | 3.66 | 3.66 | 3.5 | 3.16 | 3.5 | 3.66 | 3.83 | 3.5 | 3.83 | 3.54 |
| 6 | | | 3.5 | 3.6 | 3.7 | 3.2 | 3.0 | 3.6 | 3.5 | 3.1 | 3.4 | 3.6 | 3.1 | 3.5 | 3.7 | 3.6 | 3.6 | 3.7 | 3.2 | 3.44 |
| 7 | | | 3.4 | 3.8 | 3.8 | 3.6 | 3.2 | 2.8 | 2.6 | 3.4 | 3.2 | 3.8 | 3.6 | 3.8 | 3.2 | 3.2 | 3.8 | 3.0 | 3.6 | 3.4 |
| 8 | | | 3.7 | 3.4 | 3.6 | 3.4 | 3.1 | 2.6 | 3.5 | 3.5 | 3.7 | 3.5 | 3.3 | 3.1 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.5 | 3.5 | 3.38 |
| 9 | | | 3.83 | 3.5 | 3.5 | 2.66 | 3.0 | 3.5 | 2.83 | 3.66 | 3.83 | 3.5 | 3.66 | 3.33 | 3.33 | 3.66 | 3.66 | 3.0 | 2.83 | 3.36 |
| 10 | | | 3.75 | 2.75 | 4.0 | 3.25 | 2.75 | 3.5 | 2.0 | 3.5 | 3.5 | 3.75 | 3.75 | 3.75 | 2.5 | 3.75 | 4.0 | 2.75 | 2.75 | 3.29 |
| 11 | | | 3.83 | 3.66 | 3.0 | 2.83 | 2.83 | 3.16 | 2.83 | 3.16 | 3.16 | 2.66 | 3.5 | 3.66 | 3.33 | 3.83 | 3.5 | 3.66 | 2.83 | 3.26 |
| 12 | | | 3.83 | 3.0 | 3.83 | 3.16 | 3.0 | 3.0 | 3.5 | 3.33 | 2.5 | 2.83 | 3.5 | 3.16 | 3.0 | 3.66 | 3.0 | 3.83 | 3.16 | 3.25 |
| 13 | | | 3.25 | 2.0 | 3.75 | 2.0 | 2.0 | 3.25 | 3.0 | 3.25 | 3.25 | 3.75 | 3.5 | 3.5 | 3.25 | 3.75 | 4.0 | 3.25 | 2.75 | 3.14 |
| 14 | | | 3.1 | 2.6 | 3.3 | 3.4 | 3.0 | 3.0 | 2.8 | 3.3 | 3.0 | 3.2 | 3.1 | 3.0 | 2.8 | 3.1 | 3.5 | 3.6 | 3.0 | 3.1 |
| 15 | | | 3.2 | 3.0 | 3.2 | 2.33 | 2.6 | 3.2 | 3.2 | 3.0 | 3.2 | 2.8 | 3.2 | 3.0 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 3.2 | 3.05 |
| 16 | | | 2.53 | 2.76 | 3.53 | 3.53 | 3.7 | 3.15 | 3.07 | 2.69 | 2.3 | 2.69 | 2.84 | 2.3 | 2.84 | 2.92 | 3.3 | 3.53 | 3.15 | 2.99 |
| 17 | | | 3.2 | 2.8 | 3.0 | 3.0 | 2.1 | 3.0 | 2.5 | 2.8 | 2.9 | 3.1 | 2.8 | 3.3 | 3.0 | 3.3 | 3.7 | 2.1 | 3.0 | 2.91 |
| 18 | | | 2.7 | 3.2 | 2.9 | 3.2 | 3.0 | 2.5 | 2.8 | 2.9 | 2.5 | 2.2 | 2.9 | 3.1 | 3.0 | 2.4 | 2.9 | 3.7 | 3.6 | 2.91 |
| 19 | | | 3.12 | 2.75 | 3.25 | 3.5 | 2.75 | 2.81 | 3.0 | 3.0 | 2.5 | 2.25 | 3.25 | 2.37 | 2.75 | 3.37 | 1.5 | 3.0 | 2.25 | 2.77 |
| 20 | | | 2.5 | 2.0 | 2.4 | 2.7 | 2.0 | 2.1 | 3.6 | 2.6 | 2.0 | 2.2 | 2.6 | 2.2 | 3.5 | 2.9 | 3.3 | 3.8 | 3.3 | 2.68 |
| 21 | | | 2.66 | 3.5 | 3.66 | 2.5 | 2.5 | 2.66 | 2.66 | 2.66 | 1.83 | 2.16 | 2.83 | 1.5 | 2.33 | 2.33 | 1.33 | 3.33 | 2.16 | 2.5 |
| 22 | | | 2.8 | 2.0 | 2.8 | 2.2 | 1.6 | 1.6 | 2.0 | 2.0 | 2.6 | 1.6 | 2.4 | 2.6 | 2.8 | 2.8 | 3.0 | 3.6 | 2.6 | 2.41 |
| 23 | | | 2.6 | 2.4 | 1.6 | 1.8 | 2.2 | 2.6 | 2.2 | 1.8 | 2.2 | 2.0 | 3.0 | 3.0 | 3.2 | 2.8 | 2.4 | 1.4 | 1.2 | 2.34 |
| 24 | | | 3.0 | 2.57 | 2.42 | 1.85 | 1.71 | 2.57 | 2.14 | 3.0 | 2.14 | 2.57 | 3.14 | 2.42 | 2.28 | 2.71 | 2.85 | 1.28 | 2.71 | 2.33 |
| 25 | | | 2.66 | 2.5 | 2.0 | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 1.66 | 2.0 | 2.16 | 2.0 | 2.33 | 2.83 | 2.5 | 2.5 | 2.0 | 2.24 |
| 26 | | | 1.6 | 1.3 | 1.7 | 1.4 | 1.3 | 1.1 | 1.2 | 1.6 | 1.3 | 1.2 | 1.4 | 1.4 | 1.5 | 1.1 | 1.5 | 2.0 | 1.5 | 1.41 |
| | | TOTALES | 3.23 | 2.93 | 3.22 | 2.89 | 2.67 | 2.96 | 2.88 | 3.03 | 2.86 | 2.91 | 3.15 | 2.99 | 3.08 | 3.23 | 3.18 | 3.17 | 2.95 | 3.01 |

**RESULTADOS DE LA EVALUACION DOCENTE
ABRIL DE 1998**

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de la práctica docente en la Escuela de Derecho de la Universidad Don Vasco.

La escala valorativa es de 1 (valor mínimo) a 4 (valor máximo).

| | 1.....4 |
|---|---------|
| 1. ESTA ACTUALIZADO EN LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA | 3.23 |
| 2. RESPONDE PREGUNTAS Y DUDAS SOBRE LA MATERIA | 3.23 |
| 3. PLANEA OPORTUNAMENTE SUS CLASES | 3.22 |
| 4. ESTA ABIERTO AL DIALOGO | 3.18 |
| 5. ENTREGA PUNTUALMENTE SUS EVALUACIONES | 3.17 |
| 6. CUMPLE CON LOS OBJETIVOS DE SU MATERIA | 3.15 |
| 7. MANEJA CRITERIOS CLAROS DE EVALUACION CON SUS ALUMNOS | 3.08 |
| 8. RELACIONA E INTEGRA SU MATERIA CON EL RESTO DEL PLAN DE ESTUDIOS | 3.03 |
| 9. ENRIQUECE LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA CON EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE | 2.99 |
| 10. EXPRESA SUS IDEAS CON ORDEN Y CLARIDAD | 2.96 |
| 11. REVISIA TRABAJOS Y OFRECE RETROALIMENTACION SOBRE LOS MISMOS | 2.95 |
| 12. CONOCE A SUS ALUMNOS | 2.93 |
| 13. DESPIERTA EL INTERES SOBRE LA MATERIA | 2.91 |
| 14. UTILIZA METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA PARTICIPACION ACTIVA Y REFLEXIVA DE SUS ALUMNOS | 2.89 |
| 15. EVALUA PERMANENTEMENTE SU ACTIVIDAD | 2.88 |
| 16. RELACIONA SU MATERIA CON EL CONTEXTO ECONOMICO, SOCIAL, POLITICO Y CULTURAL DEL PAIS | 2.86 |
| 17. EMPLEA RECURSOS DIDACTICOS QUE APOYAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 2.67 |
| | 3.01 |

ANEXO 5

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS QUE HACEN LOS ALUMNOS A SUS MAESTROS EN LA EVALUACION DOCENTE.

MATERIA: INTRODUCCION AL DERECHO

- Que no dicte tanto, la clase se vuelve monótona y no se comprende el tema.
- Con frecuencia se desvía del tema
- A veces se muestra con mal carácter

MATERIA: TEORIA POLITICA

- Ultimamente las clases se han vuelto un poco tediosas y poco entendibles

MATERIA: BIENES

- Que motive más al alumno en el desarrollo de las clases
- A veces se nota que no hay interés para impartir la clase
- En ocasiones se muestra con nerviosismo e inseguridad frente al grupo
- Hace falta que tenga más control sobre el grupo, a consecuencia de esto se genera cierto desorden.

MATERIA: TEORIA DEL DELITO

- Que no se acumule tanto contenido para los exámenes
- Las clases son muy interesantes

- Que haya más diálogo y comunicación con el grupo
- Es un buen profesor, sabe del tema que imparte

MATERIAS: DERECHO ROMANO Y TECNICAS DE EXP.

- Que las clases sean más dinámicas
- Se refleja que no hay una planeación previa de las clases
- Que responda con mayor claridad las dudas y la explicación de los temas
- Que haya más relación maestro-alumno
- A veces se muestra impaciente hacia las dudas o comentarios de los alumnos
- Que sea más explícito en los ejemplos que proporciona
- Que el seguimiento de las clases sean coherentes para que haya comprensión
- Que haya mayor desempeño en la materia de técnicas de expresión.

MATERIA: HISTORIA DEL DERECHO MEXICANO

- Su forma de impartir la clase parece estar más enfocada a nivel secundaria
- Hace falta dominar más la materia
- Que busque la forma de hacer participar de manera reflexiva a los alumnos
- Que haga más interesante la materia
- Debería de relacionar la materia con el contexto actual del país y enriquecer el contenido con experiencias y ejemplos.
- Que busque nueva forma para enseñar la materia y así haya mejor aprovechamiento

MATERIA: TEORIA DEL PENSAMIENTO ECONOMICO

- Preparar más las clases e implementar técnicas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje
- Que estudie más sobre el tema para que pueda contestar las dudas que surgan en clase
- Relacionar la materia con el contexto actual
- Que explique con mayor claridad y que la clase sea más dinámica
- Que tomara en cuenta dejar trabajos de investigación que tengan una aportación en la evaluación
- Que no abuse de las exposiciones por equipos y que participe en ella para que haya retroalimentación
- Dicta bastante

MATERIA: DERECHO CONSTITUCIONAL II

- Buen maestro, conoce de la materia
- Le hace falta ser más puntual
- Que sea más paciente cuando los alumnos dan explicaciones
- Está preparado y actualizado en su materia

MATERIA: TEORIA DEL PROCESO

- Buena profesora, tiene experiencia y preparación
- Sabe ser maestra y amiga a la vez

- Más puntualidad en sus evaluaciones y que utilice nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje
- Que emplee recursos didácticos y que propicie más la participación y el interés en los alumnos
- Que emplee cuadros sinópticos de apoyo a las explicaciones y sea más didáctica la clase
- Se interesa por conocer a sus alumnos y muestra apoyo

MATERIA: OBLIGACIONES Y CONTRATOS

- Buena profesora solo que a veces es muy estricta
- Explica muy bien
- Tiende a ver menos al alumno, provoca miedo a ella y a su materia
- Que haya más comunicación y buena relación maestra-alumno
- A veces muestra favoritismos con los alumnos
- Que promueva más la participación
- A veces se muestra prepotente

MATERIA: DELITOS EN PARTICULAR II Y DELITOS ESPECIALES

- Buen maestro
- Le hace falta conocer técnicas de enseñanza-aprendizaje
- Que no falte tanto a clases
- Explica muy bien

- Permite que en la clase se susciten bromas
- Más puntualidad
- Que genere el respeto dentro del salón de clases, pues esto provoca que los alumnos también bromeen
- Más puntual al entregar las evaluaciones
- Que prepare sus clases

MATERIA: DERECHO ADMINISTRATIVO I

- Buena profesora, realiza muchas dinámicas de trabajo
- Se preocupa por conocer a los alumnos pero hay poca relación con ellos
- Que relacione la materia con el contexto actual
- Que al calificar tome más en cuenta la opinión personal del alumno y no lo que dicta o dice en el libro
- Ser más clara en las ideas que transmite

MATERIA: DERECHO INDIVIDUAL DEL TRABAJO

- Tiene preferencias con los alumnos
- Cambia de ideas frecuentemente para evaluar
- Hace falta mayor desempeño en sus clases
- Que haya más comunicación con los alumnos
- Dicta bastante y explica poco
- Que sea puntual para entrar y para salir
- Es buen maestro

MATERIA: INTRODUCCION AL DERECHO ECONOMICO

- Excelente profesor como persona y como profesionalista
- El trato que da a los alumnos es cordial, solo hace falta que plantee dinámicas grupales
- Tener más puntualidad en las evaluaciones
- Despierta el interés en el alumno. Hay comunicación
- Explica con claridad
- En ocasiones falta pero se pone al corriente
- Da ejemplos prácticos y reales

MATERIA: MATEMATICAS APLICADAS AL DERECHO

- Le hacen falta habilidades para desenvolverse como docente. No sabe transmitir los conocimientos
- No planea las clases, dicta directamente del libro
- No contesta a las dudas y preguntas de los alumnos
- Tiene un vocabulario demasiado técnico en cuestiones de matemáticas
- Cuando deja investigar trabajos, éstos no le parecen bien. Así esté escrito tal cual del libro
- Que tenga mayor empeño en impartir la clase
- Que explique con mayor claridad y que no dicte tanto
- Que sea más didáctico
- Hay actitudes que no son las de un profesionalista
- Hay desconocimiento de la materia

- No hay comunicación maestro-alumno. No acepta comentarios
- Debe de dar más ejemplos para despejar dudas

MATERIA: DERECHO CONSTITUCIONAL II

- Es buena maestra pero tiene muy mal carácter
- Cuando se le plantean dudas responde con nerviosismo
- No acepta comentarios del alumno
- Demasiado egocéntrica
- La clase es monótona y aburre

MATERIA: AMPARO I

- Dicta mucho y explica con poca claridad
- Entregar evaluaciones a tiempo
- Como persona es buena, pero denota que no tiene habilidades ni conocimientos como docente
- Que planee sus clases
- Que utilice medios didácticos que apoyen la clase para que se haga más interesante
- Se percibe que no le gusta dar clases o que tiene otros intereses
- Los exámenes son muy extensos y no hay tiempo suficiente para contestarlo. Que entregue calificaciones a tiempo

MATERIA: DERECHO PROCESAL CIVIL

- Que tenga seguridad en sí mismo al explicar los temas
- Que motive e interese más al alumno en la materia
- Los exámenes son demasiado memorísticos
- Que hable más fuerte
- Que emplee más recursos para apoyar el proceso de enseñanza con métodos didácticos.

MATERIA: DERECHO FAMILIAR

- Que emplee un mejor método de enseñanza
- Más explícita al momento de resolver dudas y poner ejemplos alusivos a lo que se pregunta
- Actualización de conocimientos
- Es una buena profesionalista pero necesita de conocimientos de docencia

MATERIA: DERECHO FAMILIAR

- Que emplee recursos didácticos
- Más relación maestro-alumno
- Más técnicas de enseñanza

MATERIA: DERECHO INTERNACIONAL PUBLICO II

- Que haya más comunicación maestro alumno
- Más flexibilidad y menos prepotente

- Que exponga ejemplos prácticos para que haya mayor comprensión
- Mejores técnicas de enseñanza
- Que acepte comentarios de los alumnos
- Es muy vanidosa, que sea objetiva e imparcial

MATERIA: DERECHO ADMINISTRATIVO III

- Es buen profesionalista, sin embargo le hacen falta estrategias para impartir su clase
- Explica muy bien pero dicta mucho
- Que sea más puntual y que no falte tanto
- Que las clases sean más dinámicas

ANEXO 6

INFORMACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DOCENTE DE LA ESCUELA DE DERECHO

La evaluación docente es un medio que tiene la finalidad de analizar las causas que se presentan en la práctica educativa, ésta nos va a dar elementos necesarios para mejorar y reflexionar acerca de las prácticas docentes que se generan en el aula.

A partir de la evaluación, pero sobre todo, de la reflexión de los docentes ante su misma práctica se pretende buscar un proceso de innovación, porque el cuestionamiento nos va a dar como resultado cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas y abrirse a nuevas experiencias, así como mirar el propio hacer con la intención de cambio.

A continuación se describen los resultados obtenidos de la evaluación que hicieron los alumnos de la práctica de sus docentes. En el instrumento se consideraron preguntas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje con una escala valorativa a calificar de 1 a 4, siendo este último el porcentaje más alto. La última pregunta que se plantea en el cuestionario, tiene como finalidad brindar información cualitativa en base a observaciones y sugerencias que los alumnos hacen a los maestros.

- La evaluación que hacen los maestros en los exámenes e tipo memorístico
- La importancia de tomar en cuenta trabajos de investigación en el que se involucren aspectos prácticos y reales a desarrollar.
- Que no hay relación afectiva entre maestro y alumno, por lo tanto que no hay la aceptación de comentarios de los alumnos hacia los maestros
- Que no se fomenta el interés por la materia por la falta de utilización de métodos y técnicas de enseñanza que favorezcan la participación activa y reflexiva de los alumnos.
- Que en las clases no se busca el apoyo de recursos didácticos, por lo que se recomienda su utilización.
- No hay evaluación constante de las actividades a desarrollar.

A pesar que la Escuela de Derecho obtuvo como resultado en la evaluación general un 3.01, se considera con mayor peso los comentarios y sugerencias que los alumnos manifiestan para el mejoramiento del desempeño de los profesores, ya que muchas veces lo cuantitativo no explica ni da fundamentos.

A todo lo anterior expuesto, se puede decir que los maestros que laboran en esta escuela son eficientes en su ramo como abogados y que una minoría tiene la experiencia y los conocimientos básicos para desarrollar una clase, por lo que se entiende que su práctica educativa tienda más hacia la forma tradicional de enseñanza. Esto nos da elementos para explicar que los docentes requieren de una formación docente, en donde se les guíe y oriente acerca del papel que un docente debe desempeñar.

Es importante mencionar que el perfil profesional de los docentes que laboran en la Escuela de Derecho está encaminada a acciones jurídicas y legales de su sociedad y no a la línea de la docencia, sin embargo se encuentran como docentes y es necesario que tengan conocimientos sobre lo que implica el papel del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo al análisis de la evaluación, se encontró que la mayoría de los abogados carecen de conocimientos y habilidades del proceso educativo, por lo que es necesario que haya implementación de técnicas didácticas que propicien la participación activa de los alumnos para que su aprendizaje sea más significativo, es decir que haya interés y motivación por lo que aprende. Los resultados reflejan que no hay relación de las materias con el contexto actual del país y que no se enriquece el contenido con experiencias y ejemplos.

La evaluación refleja que los maestros se planean sus clases, sin embargo en los comentarios se menciona que hay un buen porcentaje de maestros que no llevan hilación de una clase con otra, además de que hay maestros que dictan directamente de libros. En este sentido, se explica que los alumnos desconocen lo que implica la planeación de una sesión y en las sugerencias mencionan que los maestros deben "preparar las clases".

Los elementos más sobresalientes de la evaluación son:

- El abuso de la técnica didáctica del dictado.

Otro aspecto que explica la práctica educativa encontrada en la evaluación, es que la escuela de Derecho tiene laborando desde 1995 y que aún no se tiene conformada una planta docente bien establecida, además los maestros desempeñan otras actividades relacionadas con su profesión por lo que el tiempo a dedicar a la docencia es mínimo. Sin embargo, se pudo detectar que hay apertura en cada uno de ellos en el hecho de mejorar cada día su práctica docente y de contribuir a que los alumnos reciban una formación profesional de calidad.