



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA



**“PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES PERTENECIENTES A LA
DES DE EDUCACION Y HUMANIDADES”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

GARCÍA ESPINOSA GISEL YANAI

NO. DE CUENTA 0925811

ASESORA:

MTRA. ELIZABETH ESTRADA LAREDO

TOLUCA, MÉXICO OCTUBRE DEL 2014

DEDICATORIA

A mis padres y hermanos por acompañarme todo este tiempo, por hacerme sentir que nunca estuve sola, por los besos, los abrazos y los regaños que hicieron que fuera la persona que ahora soy y lo más importante, por todo el amor que me dieron en los momentos en los que más los necesite.

A mi esposo, por ser mi mejor amigo y mi compañero, por ayudarme y enseñarme a luchar por lo que quiero y por demostrarme que esa lucha ahora es de los dos.

Diego Eliud por el cansancio, las desveladas, los juegos, las risas, los enojos y todo eso nuevo que provocaste en mí y que me enseñó, que una persona tan pequeña puede hacer cosas muy grandes no solo en mi vida si no en mi corazón.

TOLUCA ESTADO DE MEXICO A 27 DE JUNIO DEL 2014

DOCTORA GUADALUPE MIRANDA BERNAL
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL

PRESENTE

Por este conducto me permito informarle que el nombre del proyecto de tesis "Perspectivas de la Enseñanza en docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Psicología y Humanidades" se cambiara por el siguiente: "Perspectivas de la Enseñanza en docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades", dicho cambio se realiza debido a sugerencias realizadas por las asesoras de la tesis durante la revisión del proyecto.

Sin más por el momento me despido de usted.

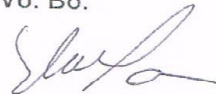
ATENTAMENTE



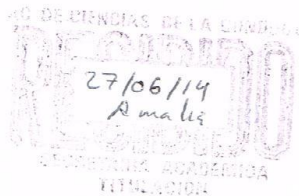
GISEL YANAI GARCIA ESPINOSA

VISTO BUENO

Vo. Bo.



MTRA. ELIZABETH ESTRADA LAREDO
DIRECTORA DE TESIS





8.5 Voto Aprobatorio : Evaluación Profesional

Facultad de Ciencias de la Conducta
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 04

Fecha: 22/05/2014

VOTO APROBATORIO

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional, ha cumplido con los requisitos normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del pasante	GISEL YANAI GARCÍA ESPINOSA		
Licenciatura	PSICOLOGÍA	N° de cuenta	0925811
Opción	TESIS	Escuela de Procedencia	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional	"PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES PERTENECIENTES A LAS DES DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES"		

	NOMBRE	FIRMA DE VOTO APROBATORIO	FECHA
ASESOR	MTRA. ELIZABETH ESTRADA LAREDO		01/07/14

	NOMBRE	FIRMA Y FECHA DE RECEPCIÓN DE NOMBRAMIENTO	FIRMA Y FECHA DE ENTREGA DE OBSERVACIONES	FIRMA Y FECHA DEL VOTO APROBATORIO
REVISOR	DRA. MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLIN	3/07/14 	9/09/14 	9/09/14
REVISOR	MTRA. JUANA MARÍA DE LA LUZ ESTEBAN VALDÉS	12-08-14 	17-09-14 	20/09/14

Derivado de lo anterior, se le AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL de acuerdo con las especificaciones del anexo 8.7 "Requisitos para la presentación del examen de evaluación profesional".

	NOMBRE	FIRMA	FECHA
ÁREA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL	DRA. GUADALUPE MIRANDA BERNAL		13/OCT/2014



8.11 Carta de Cesión de Derechos de Autor: Evaluación Profesional

Facultad de Ciencias de la Conducta
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 00

Fecha: 22/05/2014

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

El que suscribe **Gisel Yanai García Espinosa**. Autora del trabajo escrito de evaluación profesional en la opción de Tesis con el título "**Perspectivas de la Enseñanza en docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades**", por medio de la presente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 5, 18, 24, 25, 27, 30, 32 y 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor, así como los artículos 35 y 36 fracción II de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; manifiesto mi autoría y originalidad de la obra mencionada que se presentó en la **Facultad de Ciencia de la Conducta** para ser evaluada con el fin de obtener el **Título Profesional de Licenciada en Psicología**.

Así mismo expreso mi conformidad de ceder los derechos de reproducción, difusión y circulación de esta obra, en forma NO EXCLUSIVA, a la Universidad Autónoma del Estado de México; se podrá realizar a nivel nacional e internacional, de manera parcial o total a través de cualquier medio de información que sea susceptible para ello, en una o varias ocasiones, así como en cualquier soporte documental, todo ello siempre y cuando sus fines sean académicos, humanísticos, tecnológicos, históricos, artísticos, sociales, científicos u otra manifestación de la cultura.

Entendiendo que dicha cesión no genera obligación alguna para la Universidad Autónoma del Estado de México y que podrá o no ejercer los derechos cedidos.

Por lo que el autor da su consentimiento para la publicación de su trabajo escrito de evaluación profesional.

Se firma presente en la ciudad de Toluca Estado de México a los 13 días del mes de octubre de 2014.

GISEL YANAI GARCIA ESPINOSA
Nombre y firma de conformidad

ÍNDICE

Resumen.....	8
Presentación.....	9
Introducción.....	10
Capítulo I Educación Superior.....	14
1.1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).....	15
1.2. Instituciones de Educación Superior.....	18
1.2.1. Antecedentes.....	20
1.2.2. Generalidades.....	22
1.3. Universidad Autónoma del Estado de México.....	25
1.4. Dependencias de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	28
Capítulo II Docencia.....	31
2.1. La Universidad Autónoma del Estado de México y el profesorado.....	32
2.1.1 Perfil del docente Universitario.....	33
2.1.2 Práctica docente en las Instituciones de Educación Superior.....	36
2.2. Creencias y expectativas en la práctica docente.....	38
2.2.1 Creencias en la práctica docente.....	40
2.2.2 Expectativas en la práctica docente.....	42
Capítulo III Perspectivas de la Enseñanza.....	44
3.1. Generalidades.....	45
3.2. Clasificación de las perspectivas de enseñanza según Pratt y Collins.....	46
3.2.1. Aprendizaje Práctico.....	46
3.2.2. Desarrollo.....	47
3.2.3. Nutriente.....	47
3.2.4. Reforma Social.....	48
3.2.5. Transmisionista.....	48
Capítulo IV Método.....	49

4.1.	Objetivo.....	50
4.2.	Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	50
4.3.	Tipo de investigación.....	50
4.4.	Definición de variables.....	51
	4.4.1. Definición conceptual.....	51
	4.4.2 Definición operacional.....	51
4.5.	Definición de población o universo de estudio.....	53
4.6.	Muestra.....	54
4.7.	Instrumento.....	55
4.8.	Diseño de la investigación.....	56
4.9.	Fases de la investigación.....	56
4.10.	Especificación de la captura de la información.....	57
4.11.	Procesamiento de la información.....	57
Capítulo V Resultados.....		58
5.1.	Resultados.....	59
	5.1.1. Facultad de Humanidades	59
	5.1.2. Facultad de Lenguas	62
	5.1.3. Facultad de Ciencias de la Conducta.....	64
5.2.	Resultados generales de las tres facultades encuestadas.....	67
5.3.	Análisis de los resultados.....	68
Capítulo V Conclusiones.....		71
Capitulo VII Sugerencias.....		75
	Referencias.....	79
	Anexos.....	81

RESUMEN

La presente investigación se realizó con la finalidad de conocer cuáles son las perspectivas de la enseñanza en docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Participaron 60 profesores seleccionados mediante un muestreo aleatorio. Todos respondieron al Inventario de Perspectivas de Enseñanza (versión en español modificada del Teaching Perspectives Inventory, de Pratt y Collins, 2001). Se encontró que las dos perspectivas de enseñanza más sobresalientes en los docentes de la UAEM son en primer lugar la Transmisionista y en segundo lugar la perspectiva de aprendizaje práctico, con lo cual se pudo concluir que no existe uniformidad en las creencias de los profesores con respecto a la enseñanza. Por lo que se tendría que trabajar con los docentes Universitarios acerca de la concepción que ellos tienen de la enseñanza y como esta afecta o no la formación profesional de los alumnos.

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma del Estado de México cuenta con distintas Dependencias de Educación Superior (DES), las cuales son las responsables de uno o varios programas de estudio (de técnico superior universitario, licenciatura o posgrado) y comprende un profesorado bien definido. Dentro de estas dependencias se encuentra la DES de Educación y Humanidades, la cual está compuesta por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Humanidades y Facultad de Lenguas. Del mismo modo cuenta con dos centros de investigación y un instituto. La investigación se realizó con los docentes de tiempo completo de las facultades antes mencionadas ya que ellos laboran tanto de las Facultades como en algunos centros de investigación, con la finalidad de conocer las perspectivas de la enseñanza que prevalecen en los profesores Universitarios.

Para ello se hace mención acerca de los componentes de la Educación Superior, cual es el perfil de egreso que tiene en la Formación profesional y como este perfil afecta en la percepción e impartición de la enseñanza en los docentes de Educación Superior.

Del mismo modo, se habla acerca del papel que desempeñan los docentes actualmente, ya que como se mencionó, la formación profesional actual, debe de cumplir ciertas expectativas tanto sociales, como económicas y productivas, que los docentes deben de desarrollar a lo largo de la formación profesional por medio de competencias que le permitan a los estudiantes desarrollarse de forma competente dentro del campo laboral.

Todo esto ligado con las perspectivas de enseñanza propuestas por Pratt y Collins en donde se hace mención acerca de cinco creencias que los profesores toman al momento de impartir sus Unidades de Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el concepto, las perspectivas y el modo de impartir la educación, han ido cambiando y desarrollándose, comenzando desde la Grecia antigua, hasta la educación del siglo XXI, la cual toma en cuenta los aspectos sociales, culturales y económicos que se desarrollan en ese momento.

Debido a todos esos cambios, las creencias que tienen los docentes acerca de la enseñanza, también han ido evolucionando. Actualmente, la investigación acerca de la teoría cognitiva del aprendizaje y la enseñanza enfatizan la importancia de las creencias que tienen las personas acerca del aprendizaje y la conducta. De hecho, las teorías cognitivas consideran que las creencias que se tienen influyen de diversas maneras en la percepción, atención, pensamiento, aprendizaje, solución de problemas y conductas de las personas.

Para que los alumnos desarrollen competencias adecuadas a su formación, es necesario que los docentes tengan una concepción de enseñanza que permita a los alumnos desarrollarse de manera óptima tanto en el aula como en el ámbito laboral. *El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones* (Bucci, 2002 y Mae, 2004). Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo conciben la enseñanza.

Existen investigaciones que se han realizado para analizar cómo conciben el aprendizaje los profesores (p. ej., Palacios, Marchesi, y Coll (2001); (Olson y Torrance, 1996; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999). Los resultados muestran que *las creencias que los profesores sostienen acerca del aprendizaje son los marcos de referencia con los cuales se apoyan para realizar sus actividades de enseñanza tanto dentro como fuera del aula*. Así, si los profesores creen que los estudiantes aprenden por mera repetición, su enseñanza será de determinada manera. Si por otra parte creen que la enseñanza es para formar mejores personas, tendrán que realizar distintas acciones dentro del aula para lograrlo.

Bruning (2002) encontraron que *“Uno de los hallazgos más sistemáticos en la literatura sobre las creencias de los profesores es que éstos planifican y ponen en práctica la instrucción de forma coherente con sus creencias epistemológicas personales”*.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer que, en el ámbito educativo, las creencias que sostienen tanto los alumnos como los profesores acerca de cómo se aprende son factores que influyen en la manera en que abordan las actividades que se suponen les lleva a aprender los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que la escuela promueve como parte de su función educadora.

Algunos investigadores (Calderhead,1996; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992) sugieren que *las creencias de los profesores afectan de manera significativa su manera de enseñar*. Otros autores (Currais y Pérez-Froiz, 1995; Monereo, 1999; Monereo y Pozo, 2001) consideran a *las creencias de los profesores con respecto al aprendizaje y la enseñanza como una de las variables más influyentes en su práctica didáctica, las metas, métodos y procedimientos de evaluación que emplean*.

De acuerdo a esto, conocer la concepción que tiene el docente acerca del aprendizaje, nos llevara a comprender mejor los métodos y técnicas de enseñanza empleados por los profesores, en este caso universitarios, y de ser necesario modificar las concepciones de los docentes para que impartan una educación de mejor calidad. De acuerdo con esto McAlpine y Weston (2000) afirman que *“no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza”*

Del mismo modo las instituciones educativas necesitan desarrollar acciones concretas para el mejoramiento de la docencia en todos los niveles de la educación en México, para lo cual es importante reflexionar acerca de cómo se practica la docencia en el aula; conocer si existe alguna coherencia entre lo que los profesores creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo realmente enseñan. De acuerdo con esto, Patrick y Pintrich (2001) sostienen que *las creencias y las teorías implícitas de los profesores acerca del aprendizaje, la motivación y la enseñanza influyen en su desempeño en el salón de clase. Muchas de estas creencias son implícitas para el maestro, pues no tiene conciencia de cómo influyen en sus conductas*.

La institución que en este caso nos compete es la universidad, la cual hoy en día ocupa un lugar relevante y preponderante en el mundo globalizado y cuenta con planes y programas avanzados para el desarrollo de los alumnos. Al respecto, Ferrandez y Sarramona (1980) mencionan que *“la universidad deberá ser concebida como un lugar donde se encuentren los medios humanos y materiales necesarios para dar una formación acorde a los intereses y aptitudes de los*

alumnos, al tiempo que proporcionan una imagen de la vida social y del papel del sujeto dentro de ella”.

En el Estado de México, la creación de una Universidad se hizo latente dado el crecimiento poblacional pero sobre todo por la necesidad de crecimiento intelectual, fue el tres de marzo de 1828, cuando abre sus cátedras el Instituto Literario con la misión de atender todos los ramos de la instrucción pública, no obstante, en 1883, el Instituto Literario fue reinstalado en la Ciudad de Toluca y desde ese año hasta el 21 de marzo de 1956, luego de reiteradas gestaciones entre el gobierno estatal, entro en vigor la ley que transformaba la *urgencia de abrir nuevas carreras, escuelas y facultades*. (Manual de servicios para el estudiante de la UAEM, 2000)

Componente de la Universidad Autónoma del Estado de México es la DES de Educación y Humanidades, compuesta por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Humanidades y Facultad de Lenguas. Del mismo modo cuenta con dos centros de investigación y un instituto, en los actuales labora tanto personal administrativo, directivo como personal docente.

Siguiendo la línea de investigación del presente trabajo, es relevante señalar la labor de los docentes, así como sus roles y funciones y algunas características de personalidad ya que son ellos quienes contribuyen a la formación de nuevas generaciones de profesionistas; Ferrandez y Sarramona (1980) afirman que el problema de la educación continua *“porque no existe un estereotipo de profesor, sino unas personas que pueden diferenciarse por el conocimientos de la materia, conocimiento de los métodos y materiales, aptitud para conocer a los alumnos y actitud positiva hacia a instrucción”* en este sentido es menester abordar y especificar las características docentes, contribuyendo con ello a una conceptualización integral de la docencia; estas características se encuentran divididas en tres rubros: primero características de personalidad, de las cuales sobresale la estabilidad emocional y gusto por trabajar con personas similares a él; e segundo, características cognitivas, resalta el orden y la claridad, así como un vigoroso sentido común nutrido por una sólida cultura; en tercer lugar, las características profesionales, que implican conocimientos teóricos, instrumentales, habilidades personales y sociales, entre otras.

La creación de nuevas propuestas hacia a enseñanza ensalza aún más su relevancia, prueba de ello es la investigación en Canadá en 1993 por Daniel Pratt Y John Collins quienes afirman que *una perspectiva de la enseñanza es una serie de creencias e intenciones interconectadas que brindan dirección y justificación a las acciones educativas de manera consciente o inconsciente*, resaltan que dicha

perspectiva desprendida de los procesos internos de cada individuo; es una innovadora visualización de la enseñanza y a su vez; del aprendizaje.

Aunado a lo anterior, propone cinco perspectivas de la enseñanza, a saber, *la perspectiva Transmisionista, que presenta contenidos de forma afectiva; la perspectiva de Aprendizaje Practico en la cual se moldean procedimientos; la perspectiva Desarrollista en la que se cultivan formas de pensar; la perspectiva Nutriente que facilita la autoeficacia y la perspectiva de Reforma Social de la cual emerge la búsqueda de una mejor sociedad.* (Pratt y Collins, 2001)

Por tanto, el objetivo del presente trabajo radica en conocer las perspectivas de aprendizaje que más prevalecen en los docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades mediante la aplicación del Teaching Perspectives Inventory (Inventario sobre Perspectivas de la Enseñanza TPI).

CAPITULO I

EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que congrega a las principales instituciones de educación superior del país, tanto públicas como particulares, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

ANUIES agrupa a las principales instituciones de educación superior del país y tiene como misión contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, en el contexto de los principios democráticos, de pluralidad, de equidad y de libertad, para lo cual promueve la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico entre sus miembros.

Impulsa el desarrollo de la educación superior en las diversas regiones y estados del país en el marco del federalismo y el fortalecimiento de las diferentes modalidades institucionales. Para ello diseña y promueve iniciativas educativas, propone y concierta políticas de Estado en la materia, considerando las atribuciones de los organismos de la sociedad civil y los ámbitos de competencia de los tres niveles de gobierno, y realiza estudios estratégicos para prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones para consolidar el sistema de educación superior en México.

Articula y representa los intereses académicos y administrativos de sus afiliadas ante las instancias de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en los ámbitos federal, estatal y municipal y ante los organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros, relacionados con la educación superior.

Se creó formalmente el 25 de marzo de 1950 en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con la participación de 26 universidades e institutos públicos de educación superior de diversas entidades federativas. Actualmente la ANUIES está conformada por 175 universidades e instituciones de educación superior, de las cuales 146 son públicas y 29 particulares.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana.

La ANUIES tiene los objetivos siguientes:

- Realizar estudios estratégicos sobre temas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación para diseñar políticas, anticipar, planear, promover los cambios y sustentar la toma de decisiones.
- Participar en las instancias nacionales, estatales y regionales de coordinación y planeación de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación;
- Aportar soluciones a los problemas de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y dar opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos internacional, nacional, regional y estatal, especialmente en lo que concierne a modelos, métodos y procedimientos para su planeación y evaluación.
- Representar los intereses académicos de las asociadas en los términos de este Estatuto para procurar su desarrollo integral equilibrado y armónico.
- Representar a las instituciones asociadas, a solicitud de las mismas, en gestiones o actividades relacionadas con sus funciones.
- Promover proyectos y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses de las instituciones asociadas, en los ámbitos internacional, nacional, regional y estatal, en cumplimiento de los fines que señala el presente Estatuto.
- Organizar y operar servicios y apoyos técnicos para las asociadas, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Impulsar la superación académica, capacitación y actualización del personal de las asociadas en áreas de desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación y de la gestión académica y administrativa, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Fomentar la movilidad internacional, nacional, regional y estatal de personal académico o especializado de servicios entre las asociadas, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Promover el intercambio de información, materiales y publicaciones entre las asociadas y las que realicen labores afines a la ANUIES para mejorar la comunicación y desarrollar tareas comunes, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Promover relaciones con las asociaciones de escuelas y facultades, colegios de profesionales y otras asociaciones académicas, científicas, técnicas y culturales, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Establecer mecanismos de comunicación y, en su caso, celebrar convenios con organizaciones locales, regionales, nacionales o internacionales de los

sectores público, privado y social que persigan objetivos similares, conexos o complementarios a los de la ANUIES.

- Coadyuvar en la consolidación y articulación de los sistemas nacional y estatales de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación en los Estados Unidos Mexicanos y en los sistemas de planeación que lo sustentan.
- Recopilar, procesar y proporcionar información estadística sobre el sistema de educación superior para sustentar la toma de decisiones
- Fomentar el intercambio de experiencias para mejorar el desarrollo interinstitucional.
- Analizar problemas relacionados con la organización, administración y financiamiento de las asociadas.
- Apoyar a las asociadas en el diseño de programas de fortalecimiento institucional en la localización de fuentes de financiamiento para realizarlos, siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Impulsar la creación y fortalecimiento de organismos dedicados a la evaluación y acreditación de programas académicos, de instituciones y a la certificación profesional siempre y cuando las asociadas cumplan los requisitos de este Estatuto.
- Impulsar la creación de organizaciones, instituciones y centros que contribuyan al desarrollo de la educación superior, ciencia, tecnología e innovación, de los cuales la ANUIES formará parte integrante de los órganos de gobierno.
- Cooperar con organismos nacionales e internacionales en el establecimiento de proyectos y programas conjuntos que fortalezcan las actividades de las asociadas.
- Otorgar premios y reconocimientos a quienes contribuyan al impulso y consecución del objeto institucional
- Contar con un marco legal de facultades expresas, permite que quienes forman parte de la Asociación conozcan sus facultades y obligaciones en ámbitos de acción delimitados, lo que favorece una relación clara y una correcta toma de decisiones por parte de sus cuerpos colegiados y del secretario general ejecutivo.

El Estatuto de la ANUIES es el instrumento jurídico que ha normado a la Asociación para convertirla en el más importante organismo no gubernamental en el ámbito de la educación superior del país... *El Estatuto vigente es ejemplo de una permanente adaptación a las necesidades de sus instituciones asociadas, a la dinámica de la educación superior y a las leyes y disposiciones que le son aplicables como asociación civil*" (La ANUIES Crece – Reseña Histórica, p. 200).

El Estatuto de la ANUIES a más de 60 años de su existencia ha sido modificado en diversas ocasiones para adecuar sus disposiciones a las exigencias de la realidad nacional.

1.2. Instituciones de Educación superior

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES), esta conformada como su nombre lo indica por Instituciones de Educación Superior, las cuales a su vez, presentan una estructura y funcionamiento propio, que a continuación se describe.

En México el sistema de Educación Superior, está compuesto por Instituciones públicas que son financiadas por el Estado (en sus niveles: estatal, federal y municipal) y privadas, cuyos propietarios son personas físicas o personas morales. En ambas se imparten tres niveles de formación: técnico profesional, licenciatura y posgrado. También existen centros de investigación que pueden depender o no de instituciones universitarias.

El nivel de Educación Superior está integrado por modalidades de Técnico Superior Universitario que dura dos años, la licenciatura universitaria o tecnológica que dura entre cuatro y seis años según la carrera elegida, la educación normal de cuatro años y el posgrado que incluye la especialización, la maestría y el doctorado. (Lever, 2013)

Para efectos de la presente investigación, se tomara en cuenta principalmente el nivel de formación de Licenciatura. Para ello y tomando en consideración que existe diferentes concepciones acerca de la Educación Superior, se tomó en cuenta el siguiente concepto, para acercarnos de forma concreta a la noción de educación superior.

El análisis de la política planteada por el Plan Nacional de Educación 2001-2006 presenta a la educación superior como:

[...] La impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.

Un docente consciente y comprometido con su papel social es uno de los elementos que permitirá reforzar la pertinencia de la educación superior, ya que si bien se ha buscado que ésta contribuya en mayor medida con el desarrollo

productivo y económico del país, es necesario formar en todas las áreas profesionales críticos, reflexivos, conscientes y comprometidos con su ser y hacer no sólo profesional, sino también humano y social. (Chehaybar y Kuri.2007)

En este sentido, se visualiza a la educación superior como una manera estratégica que ayudará al desarrollo de aspectos y fenómenos fundamentales para el país, como son: enriquecer la cultura y aumentar la competitividad y el empleo requeridos en el marco de una economía basada en el conocimiento. Sin embargo al considerar nuestro tema de estudio, es significativo señalar la importancia que tiene el proceso de enseñanza en las IES ya que es de este proceso de donde se parte para mejorar o no, la calidad de la educación.

Esta visualización, no se podría llevar a cabo, si no con la ayuda tanto de docentes, como de alumnos participantes en la Educación Superior, respecto a esto, el programa Nacional de Educación 2001-2006 ofrece una visión de la educación Superior al año 2025:

- *La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, en la democracia y la convivencia multicultural.*
- *Proporcionar a los mexicanos elementos para su desarrollo integral.*
- *Formar profesionales portadores de conocimientos de vanguardia.*

Si bien es cierto que las IES, requieren de un trabajo en equipo para su desarrollo, también es cierto que dentro de este crecimiento, es importante la participación de instancias mediante la vigilancia de la eficiencia, así como la auditoria de la calidad y la periodicidad de la actualización de los planes y programas de estudio. En el entendido, de que tanto la educación nacional, como la internacional, van desarrollándose de acuerdo a las necesidades y avances que cada sociedad va desarrollando.

En este sentido, la transformación de las IES se tendría que orientar hacia la creación de un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico, con una intensa colaboración interinstitucional y por la operación de redes para el trabajo académico que cubran amplios circuitos de los ámbitos estatal, regional, nacional e internacional. Además de fomentar la movilidad de profesores y alumnos entre instituciones, así como la búsqueda permanente de nuevas formas de Enseñanza-Aprendizaje.

En resumen, la Educación Superior en México, no solo tiene el objetivo de formar gente profesional en tal o cual materia, sino que también, dentro de este objetivo incluye el desarrollo social de la democracia, el desarrollo de profesionales comprometidos con la responsabilidad social y el sentido humano, así como el crecimiento y progreso tanto del país como del contexto social en el que se

desarrollan los profesionistas pertenecientes a cada área. Y para que esto pueda llevarse a cabo es necesario tomar en cuenta desde la participación de los alumnos de cada Institución de Educación Superior, como los docentes, administrativos e instancias que promuevan el desarrollo de las IES en nuestro país.

1.2.2. Antecedentes

México tiene una larga tradición e historia en Instituciones de Educación Superior (IES), la universidad, fue una de las primeras instituciones que se creó después de la conquista. Como en la mayoría de los países de la región, en la segunda mitad del siglo XX se experimentó un crecimiento sin precedentes en el ámbito de las IES, tanto en el tipo de instituciones, como en el número de estudiantes, profesores y áreas de investigación. Debido a estos cambios, las IES han tenido que hacer modificaciones, no solo en su estructura curricular, si no también, en las políticas que rigen los sistemas de ES en nuestro país.

En este sentido, Martínez Romero citado en el artículo “Los ejes de la política actual de la Educación Superior en México: comentarios en torno al balance de Martínez Romo” menciona que *el desarrollo de las IES y el conjunto que constituye el sector de este nivel educativo está relacionado estrechamente con el diseño, la implementación y los resultados de las políticas públicas dirigidas a este ámbito.*

Aunque pareciera ser que estas políticas públicas han sido siempre las mismas, se puede observar como a lo largo de la historia de las IES, estas han ido desarrollándose y con ello fomentando cambios en la estructura de dichas instituciones. Tales modificaciones fueron más notorias a partir de la segunda mitad del siglo XX, principalmente de la gran expansión del sistema educativo en este nivel.

Tomando como punto de partida el año 1970, cuando crece a altas tasas la educación superior, al menos hasta el año 1982, observamos que este crecimiento fue principalmente impulsado y financiado por el gobierno con recursos públicos. Son varios los hechos que apoyan esta afirmación: el grueso del estudiantado se concentró y sigue concentrándose en las IES de tipo público, adicionalmente estas funcionan principalmente con un promedio del 95% de sus ingresos provenientes de subsidios federales y estatales. Además de investigación científica y humanística desarrollada principalmente en las IES públicas es apoyada en buena medida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que fue creado a principios de los setenta y aun hoy es la principal fuente de

financiamiento para promover las actividades directamente relacionadas con la investigación y el desarrollo del país. (Romero, 2013)

El desarrollo de las IES permitió no solo un crecimiento económico dentro de nuestro país, sino también un crecimiento y desarrollo profesional en los estudiantes, sin embargo, las oportunidades educativas continuaban siendo escasas en relación con la demanda y mal distribuidas en el territorio nacional, pues aún no se encuentra disponible sobre todo para los grupos más marginados y en especial en el área rural.

Durante la década de los 90's 12 de cada 100 personas entre los 19 y los 23 años de edad tenía acceso a la ES, estas oportunidades educativas, eran más loables para jóvenes que vivían en o cerca de las ciudades, que para jóvenes que vivían en provincia, por lo que la ES se encontraba en cierta inequidad. (Schmelkes, 2005, citado en La Educación Superior en México Tendencias y Desafíos)

Debido a esto, se fueron creando organismos que apoyaban el desarrollo de la ES y con ello fomentan el crecimiento de la matrícula estudiantil, estos organismos fueron creados principalmente entre las décadas de los 70's y 90's, algunos de ellos son el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), entre otros.

Así durante quince años de expansión de las IES el gobierno jugó un papel central como impulsador/financiero de la educación superior. Pero sus acciones y decisiones estuvieron especialmente centradas en el financiamiento otorgado a las IES (Bazúa y Valenti, 1991, citado en La Educación Superior en México Tendencias y Desafíos) con bajo perfil en la regulación y supervisión de los resultados y el impacto de la ES.

A lo largo de este tiempo se trabajó de igual forma con la calidad de la ES que tiene que ver con la impartición de cursos, las investigaciones realizadas dentro de los espacios académicos, las estrategias de enseñanza que los docentes aplican en las IES, etc.

En este sentido, se habla de evaluación de la ES, para lo cual, (Beltran, 2004) señalan que esta forma parte integral de los procesos educativos y sociales por los que cada Institución cruza en el momento de evaluar la calidad de la educación que imparte.

Un ejemplo de estos es la creación en el 2001 del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el cual inicio la construcción de un Sistema para la acreditación de los programas educativos. La función del COPAES es regular los procesos de acreditación y certificar de la capacidad académica, técnica y operativa de las agencias de acreditación, esto muy útil actualmente con el rápido crecimiento de IES particulares que ofertan Licenciaturas cortas.

En resumen, podemos observar como la ES ha ido modificándose a lo largo del tiempo, tomando en cuenta no solo los factores académicos de nuestra sociedad, sino también los factores sociales y económicos que permiten ofrecer una mayor calidad en la Educación Superior y con ello, incrementar el desarrollo de nuestro país mediante la Educación de calidad, todo esto sin dejar de lado la participación de profesionales de la educación, de organismos encargados de la Educación Superior en nuestro país y de la sociedad en general.

1.2.3. Generalidades

De forma general, las IES se conforman de distintos elementos entre los cuales se encuentra el pedagógico, el cultural, el político, social y económico, todos estos, aportan importantes componentes que hacen que las IES tengan un óptimo funcionamiento; el componente pedagógico, menciona la incorporación de las tecnologías de información y comunicación a los procesos de la educación, con el propósito de generar un aprendizaje constructivo y autónomo; en el cultural, el acento está en el tránsito de la escuela hacia la multiculturalidad como forma de convivencia en la diversidad; en el político, el tema de una educación que forme ciudadanos en el marco de los derechos sociales, particulares y humanos; en lo social, la educación como mecanismo de integración y socialización de los valores de la globalización; y en lo económico, la mercantilización y competitividad educativa (Pedroza, 2008)

En efecto, como se ha venido mencionando, el comportamiento de las instituciones de educación superior mexicanas ha dependido de la economía y del contexto político del país, considerándose a la educación superior como un medio para alcanzar el desarrollo económico. Con este fin, se han llevado a cabo distintos cambios dentro de la Universidad mexicana y con ello se ha llegado a los planes educativos centrados en la flexibilidad y competencias profesionales

La flexibilidad curricular con la que se trabaja en la Universidad, se concibe como el eje alrededor del cual se vertebran las líneas de acción e innovación en ámbitos específicos: en el plano pedagógico en los métodos de enseñanza y aprendizaje;

en la organización y la gestión académicas; en la administración de los recursos financieros, humanos y de los procesos escolares. (ANUIES. 2004).

Del plan flexible, se desprende la estructura curricular centrada en tres niveles de formación: tronco común (estudio general), nivel disciplinario (área básica) y nivel específico (área de especialización). Este tipo de estructura, flexibilidad y créditos fue adaptado a cada organismo académico en función a su situación, ya que en algunas IES se imparte más de dos licenciaturas por lo que en ellas se comparte el tronco común. De forma general se adoptaron los niveles disciplinarios y de especialización: el primero, durante la mitad inicial de formación y el segundo, durante los últimos semestres. (Pedroza, 2000)

De acuerdo a esto de forma general, la universidad utiliza un modelo teórico que se formuló atendiendo al comunicación disciplinaria, la relación teórica-práctica, salidas laterales, la movilidad interna y externa, el uso de créditos, el estudio general y la especialización, este modelo se toma en cuenta tanto para los cursos escolarizados como los cursos a distancia que ofrece la Universidad. (Pedroza, 2008)

Dentro de los procesos mencionados anteriormente, juega un papel imparte tanto la administración de los organismos académicos como la calidad de la educación. En cuestión de la administración de los organismos académicos, encontramos que las IES tienen a bien capacitar al personal administrativo (control escolar) de todos sus organismos académicos, para ello, cuentan con diversas estrategias que permiten al personal administrativo y directivo actualizar y mejorar sus servicios mediante la implementación de tres estrategias: cursos-talleres, tanto presenciales como a distancia, seminarios permanentes y publicaciones periódicas, entre las que destacan la revista *Innovare* y el folleto *Diez*, en donde se expone de manera sencilla y sintética los diferentes aspectos que implican los procesos de innovación curricular por los que continuamente pasan las IES.

Con respecto a la calidad educativa, las IES trabajan con la calidad del curriculum, el cual toma rasgos específicos que dan cuenta del alcance de la flexibilidad entre estos se encuentran:

- **Tiempo.** Ritmo de estudio con base a la disposición del estudiante.
- **Preferencia.** Apertura a la elección de contenidos.
- **Retorno.** Posibilidad de reincorporación si se interrumpen los estudios.
- **Enmendar.** Modificar el itinerario curricular.
- **Movilidad.** Transito vertical u horizontal en uno o más planes de estudio
- **Adaptación.** Factibilidad para las adaptaciones curriculares conforme a los avances y cambios del contexto.

➤ **Centralidad.** *Promoción del autoaprendizaje.* (Pedroza F. 2008)

Este conjunto de rasgos componen la calidad del currículo flexible, en el cual el protagonista es el estudiante para decidir el mismo su trayectoria académica y la duración de la misma, del mismo modo se impulsa la interacción entre estudiantes y profesores que circulan por los distintos espacios de las universidades y con ellos el desarrollo tanto de la autonomía como de la socialización en el medio ambiente de los formación profesional.

De los rasgos mencionados anteriormente se compone la cualidad de los planes de estudio de los cuales podemos mencionar los siguientes: relación entre créditos optativos y créditos obligatorios, relación entre el acento formativo práctico y el acento formativo teórico y la movilidad académica. (Pedroza, 2008)

Todo esto sin perder de cuenta la transversalidad (y los ejes trasversales) entendida como una teoría y práctica pedagógica que puede contribuir a superar problemas añejos atribuidos a la educación y formación tradicional, la cual deberá impregnar y orientar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordan desde las diferentes áreas curriculares. (Pedroza, 2008)

El modelo educativo que hemos venido mencionando pretende proporcionar también competencias de carácter formativo que permitan a los alumnos una serie de habilidades que faciliten y fomente la convivencia en un marco de valores universales como el respeto, la honestidad, la libertad, entre otros, así como desarrollar aquellos valores y actitudes propios de cada profesión.

Debido a esto, las competencias que se pretenden desarrollar en las IES, toman en cuenta los tres tipos de saberes en el mismo nivel de importancia, las cognitivas que se refieren a la adquisición de saberes o conocimientos, tanto generales o específicos del área de formación; pero no basta con poseer toda la gama de conocimientos acerca de una disciplina, si no se tiene la base suficiente para aplicarlos en la solución de problemas concretos, es aquí donde entran en acción las competencias técnicas, las cuales se refieren a como se van a aplicar los conocimientos adquiridos; es decir, estamos ubicados en el plano operativo donde entra en acción el saber hacer. (Pedroza, 2000)

De acuerdo a esto se puede observar que la formación profesional actual, está lejos de ser una educación tradicional en la que los docentes son los encargados de proporcionar todos los conocimientos que los alumnos requieren, en esta educación, se observa al docente como un facilitador de los procesos de enseñanza que el alumno construye de forma libre y autónoma y con ello, al igual que a los alumnos, los docentes deben de desarrollar distintas competencias que implican una serie de demandas para ellos.

Con ello, se plantea que la formación profesional se articula directamente en la empleabilidad, y para esto es necesario tener en cuenta la función de los docentes, su rol en las universidades y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan para desarrollar las competencias haciendo uso de los tres saberes a desarrollar a lo largo de la formación profesional, de los cual se hablara en el siguiente capítulo.

1.3. Universidad Autónoma del Estado de México

Los datos mencionados en los apartados anteriores, nos muestran cuales son las características principales de las IES, sus antecedentes y generalidades, con ello podemos observar de forma general, cuales son las características transcendentales con las que cuenta la Universidad Autónoma del Estado de México, y con ello comprender de forma más compleja cuales son los elementos particulares que caracterizan dicha Institución, las cuales se estudiaran en el presente apartado.

La Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, aprobada por decreto de la H. Legislatura del Estado de México el 27 de febrero de 1992, señala en su Título Primero, Artículo 2º que *la Universidad tiene por objeto generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal y estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana, y para promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática.*

En el documento Valores y Símbolos Universitarios, redactado por P. M. PL. U. Arq. Jesús Castañeda Arratia, se menciona que *la Universidad Autónoma del Estado de México se identifica con un lema: "Patria, Ciencia y Trabajo", y con dos colores emblemáticos: verde y oro. Reconoce también como símbolos institucionales un escudo, un himno y un viejo árbol que data del siglo XIX. Tanto el lema como los colores surgen de la interpretación del escudo. El verde, que aparece en una guirnalda formada con ramas de olivo y encino, simboliza la Patria, pero también la esperanza en la juventud. El oro es el brillo de la ciencia, el conocimiento, la inteligencia. Ambos colores se usan de diferentes maneras para representar a la institución.*

El himno universitario –que antes fue himno del Instituto Científico y Literario– es entonado en ceremonias y festividades por la comunidad académica, junto con el tradicional "Gaudeamus Igitur" que musicalizó Brahms.

Establecida por decreto gubernamental el 21 de marzo de 1956 –128 años después de su fundación como Instituto Literario– la Universidad Autónoma del Estado de México *está constituida actualmente por 19 facultades, una escuela profesional, 8 planteles de la Escuela Preparatoria, 8 unidades académicas desconcentradas, 12 centros de investigación y 70 escuelas incorporadas.*

En este universo de trabajo, la función docente comprende la enseñanza de 47 carreras profesionales y 2 carreras técnicas, además del bachillerato, que tiene dentro de la Universidad una larga tradición. En el nivel de estudios de posgrado existen 84 programas, 37 de ellos de especialización, 36 de maestría y 9 de doctorado.

De acuerdo con la Estadística 911 de Educación Superior, *la universidad atiende directamente una matrícula de 38,000 estudiantes, de los cuales 15,035 cursan bachillerato, 21,037 licenciaturas y 1,928 posgrados. En el sistema incorporado están inscritos 26,129 alumnos, por lo cual la matrícula global es de 64,130 estudiantes.*

En las escuelas y facultades laboran 694 profesores de tiempo completo, 187 de medio tiempo y 2,570 de asignatura, además de 186 técnicos académicos y 20 investigadores de tiempo completo.

Otras modalidades de enseñanza están siendo exploradas actualmente, en función de la demanda de ingreso, que supera la oferta. El sistema de educación a distancia se estableció en 1996.

El documento La Investigación Educativa en la UAEM: sus investigadores, señala que *en el área de investigación, existen 339 proyectos registrados, que se realizan en facultades y centros de investigación. La nómina actual es de 196 investigadores, de los cuales, 129 tienen estudios de maestría y 46 doctorado, y 59 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. En 1998, 73 proyectos se reportaban terminados y 266 en proceso. La mayoría son financiados con recursos propios y algunos tienen financiamiento externo.*

El centro de investigación más importante es el Centro Interamericano de Recursos del Agua –CIRA– que en su primera etapa de construcción absorbió recursos del orden de 27 millones de pesos.

En el área de difusión cultural, existen en la Universidad 47 grupos y 19 solistas que anualmente participan en 850 actividades internas y 620 externas, en promedio anual, además de que en el Centro de Actividades Culturales se imparten diferentes cursos y disciplinas artísticas. En 1996 se creó la licenciatura en Artes Plásticas, que en el futuro será el núcleo de una escuela profesional.

La Universidad edita un promedio anual de 50 libros y sostiene dos revistas, una de divulgación cultural (La Colmena) y otra de divulgación científica (Ergo Sum), que han obtenido premios nacionales entre publicaciones de su género.

El sistema bibliotecario de la Universidad posee un acervo de 320,882 libros y 23,025 revistas, con una biblioteca central, que data de 1897 y 48 unidades de información, 13 de ellas conectadas a Internet, en las escuelas y facultades.

Tiene la Universidad un sistema de becas de escolaridad, que en 1997-98 benefició a 13,952 estudiantes de bachillerato y licenciatura, y de becas económicas, que en el mismo año fueron 2,631.

En la actualidad, la cifra de egresados de licenciatura es de 3,024 por año en el campus Toluca y de 439 en las unidades profesionales desconcentradas. El nivel de posgrado tiene 277 egresados de especialización y maestría. Aún no egresan doctores.

Las labores administrativas son desempeñadas por 2,497 empleados. Para ellos y para la comunidad académica existen 1,747 equipos de cómputo instalados en diferentes espacios.

El promedio actual es de 44 computadoras por cada mil alumnos y de 54 por cada cien profesores.

Agenda Estadística 2014

En 1970 la Universidad emprendió una nueva etapa de organización académica, que tuvo como ejes principales una reforma de los planes de estudio, el aumento de la oferta educativa, la consecución de una relativa autonomía económica, la creación de nuevos institutos de investigación y, en general, una reforma académica congruente con las nuevas políticas educativas nacionales. (Pedroza, 2000)

A principios de 1990 la Universidad estaba tomando el rumbo siguiente: academización de la institución; control de la matrícula; reformulación curricular conforme a las metas que la Universidad se había forjado en el contexto regional y nacional; contemplando también el fenómeno de la globalización económica y la revolución tecnológica; *se recogen estrategias que son destinadas a originar proyectos conjuntos de la Universidad con sectores de carácter externo, tanto en experiencia de enseñanza, formación, asesoría o investigación según la región; y, una reforma de carácter real para respaldar jurídicamente los cambios que se requieren según el funcionamiento actual de la Universidad. (UAEM, 24)*

Actualmente la Universidad se rige por una Ley que fue promulgada el 3 de marzo de 1992 y que sustituyó a la ley orgánica de 1956. Existe, además, desde 1996, el Estatuto Universitario.

Todos estos cambios fueron realizados con el fin de responder a las necesidades de la sociedad para llevar a cabo una formación profesional de calidad, para lo cual, *la UAEM cuenta con la un programa flexible en el que ofrece sistemas presenciales u no presenciales, con una gran gama de prácticas de profesionalización, adecuada para elevar la pertenencia y calidad de los egresados.* (UAEM. 2001: 100)

1.4. Dependencias de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México

Parte importante de las Instituciones de Educación Superior, son las Dependencias de Educación Superior (DES), las cuales asumen el papel de departamentos en cada una de las IES.

Una Dependencia de Educación Superior perteneciente a la UAEM es la DES Ciencias de la Educación y Humanidades, la cual está integrada por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Humanidades, Facultad de Lenguas, el Instituto de Estudios Sobre la Universidad y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Esta dependencia se encarga entre otras cosas de analizar la innovación educativa, el impulso a la vinculación, a la educación ambiental, a la capacidad académica y competitividad de la misma, en general, a la formación integral del estudiante a través de la capacidad y formación del profesorado de la DES.

En el año 2010 las DES contaba con nueve programas de estudios avanzados, 6 en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) y 3 en el PNP; la Maestría en Práctica Educativa del Nivel Medio Superior es de nueva creación modalidad a distancia, para 2012 son diez PE de posgrado, 5 en el PNPC y 5 PNP. Cabe destacar que empezó a operar la Maestría en Orientación Educativa. En relación con los estudios de doctorado la DES cuenta con un programa en el PNPC consolidado (Doctorado en Humanidades), el Doctorado con Énfasis, Psicología, Educación y Trabajo Social de nueva creación, y actualmente se está trabajando en un posgrado con maestría y doctorado en investigación y desarrollo de la educación, está en diseño curricular y contenidos programáticos.

Con respecto a los PE de estudios avanzados, es importante mencionar que en 2013, se contaba con once programas, la Maestría en Educación se encuentra en desplazamiento, manteniéndose entonces ocho programas de posgrado activos y uno en desplazamiento. Cabe mencionar que cinco de los PE se encuentran en Programas académicos de estudios avanzados reconocidos por su calidad

(PNPC), Maestría en Práctica Docente (en desarrollo), Maestría en Psicología (en desarrollo), Maestría en Humanidades (consolidado), Maestría en Lingüística Aplicada (en desarrollo), Doctorado en Humanidades (consolidado), evaluados por las instancias correspondientes SEP-CONACYT.

La DES cuenta con Profesores de Tiempo Completo que cumplen con el nivel de habilitación y que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores ya que se cuenta con 49 profesores con esta categoría.

En lo que respecta al campo social, tanto en los ámbitos público y privado a través de convenios específicos de colaboración, acuerdos estratégicos y acciones específicas de vinculación la DES cuenta con convenios para la provisión de enseñanza de lenguas a nivel básico en municipios del estado atendiendo una matrícula estudiantil de más de 2000 estudiantes. Se brindan servicios de salud mental a más de 1,500 personas anualmente, La infraestructura bibliotecaria de la DES que incluye más de 148,921 volúmenes y 106,617 títulos, también sirve de consulta a otros actores de la sociedad, incluidos estudiantes de niveles básico, medio básico, medio superior, e instituciones gubernamentales y sociales.

Investigadores de la DES participan también con la tutoría y acompañamiento en investigación con estancias científicas de verano y la difusión de resultados de investigación no solo en medios de divulgación científica sino también en medios de comunicación masiva tales como el radio, la prensa, la televisión e incluso las redes sociales. Se llevan a cabo también conferencias en municipios e instituciones educativas de nivel medio superior y superior relacionadas con la divulgación de la ciencia y la cultura.

En resumen, se observa que los programas y servicios académicos que ofrece la DES han sido pertinentes, es decir, los servicios educativos que en general se prestan han beneficiado a los estudiantes y a la sociedad, en tanto que los primeros aportan el conocimiento necesario en las áreas de aplicación en el ámbito laboral ya sea como prestadores de servicio social, practicantes profesionales o egresados, también con la intervención directa a través de convenios de colaboración con distintos sectores sociales. Los egresados colaboran con actividades de educación, enseñanza-aprendizaje de lenguas, psicología de la salud, la eficacia organizacional y la sensibilidad humanística de los diferentes grupos sociales que atiende.

Los servicios incluyen la atención psicológica especializada, la capacitación a docentes en servicio de dependencias estatales y federales en la docencia de lenguas, valores para la ciudadanía, perspectivas de equidad de género en la

educación. Servicios de cuidado de acervo bibliográfico, traducciones en lengua inglesa, francesa, española, italiana, alemana, japonesa, china y portuguesa.

(Humanidades, 2014-2015)

CAPITULO II

DOCENCIA

2.1. La Universidad Autónoma del Estado de México y el profesorado

A lo largo del tiempo la Educación Superior ha pasado por distintos cambios que le han permitido desarrollarse y con ello mejorar su calidad, como se mencionó en el capítulo anterior, estos cambios tienen que ver con diferentes aspectos entre los que se encuentran los sociales, los económicos, culturales, los que tiene que ver propiamente con las situaciones y enfoque de cada organismo académico, entre otros.

Debido a estos cambios, las IES se han vuelto más demandantes no solo con los alumnos, si no con el personal que labora dentro de ellas, en este sentido, hablamos de personal administrativo, directivo y del personal docente, el cual así como ha venido modificándose la educación en nuestro país, también ha tenido de modificar sus métodos de enseñanza ya que ahora, el centro del proceso de enseñanza no es el docente, si no los alumnos, por lo cual, los profesores de educación superior tienen que tomar no solo en cuenta esto al momento de la impartición de clases, si no también, tener presente que la formación que van a impartir a los alumnos tiene que estar relacionada tanto practica como teóricamente en donde sean desarrolladas, en los alumnos, las competencias profesionales que se requieren para una formación profesional de calidad.

En este sentido Gonzales 2006 menciona que *la implementación del currículum por competencias implica una serie de demandas para la docencia. En primer lugar, requiere que se establezca una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, lo cual implica un cambio en el rol del profesor, por lo cual debe ser oportunamente capacitado. En segundo término, requiere de mayor vinculación de teoría y práctica con uso intensivo de proyectos, resolución de problema, estudios de casos, trabajos independientes y prácticas en terreno. En tercer lugar, plantea la necesidad de incorporar una práctica temprana. En cuarto termino, obliga a tener mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular. En quinto lugar, aplica reformular totalmente los procesos de evaluación, de modo de poder dar mayores garantías del dominio de los aprendizajes.*

Es por ello importante para la presente investigación, saber cuáles son las principales funciones del docente universitario, conocer su rol en las IES y saber cuáles son las creencias que estos tienen acerca de la enseñanza. Temas que se trataran a continuación

2.1.1 Perfil del Docente Universitario

La lógica predominante es que el profesional que labora en la universidad se debe preocupar únicamente de las cuestiones específicas referentes a su área de conocimiento. Esa situación genera un perfil "académico" del profesor universitario basado en la especificidad del conocimiento que funda su profesión. *Ser profesor universitario supone el dominio de un campo específico de conocimiento y para equilibrar tendrían que apropiarse de conocimientos que contribuyan a la enseñanza. La idea que se asoma es que entre más conocimientos específicos acumule el profesor, mejor será su desempeño profesional como docente universitario.* (Figuroa, 2008) Si los docentes traen consigo un gran cúmulo de conocimientos sobre sus respectivas áreas de ejercicio profesional, difícilmente se cuestionan sobre lo que es necesario saber para transmitir esos conocimientos.

En el tema anterior se mencionó que los docentes deben desarrollar ciertas competencias para poder llevar a cabo su trabajo, respecto a esto, Figuroa, 2008 argumenta que *Las competencias que un profesor debiera desarrollar para responder a las nuevas exigencias de cambios orientados a la formación profesional de los estudiantes por competencias, pueden desarrollarse en distintos niveles de complejidad, a partir de sus necesidades y de las acciones principales que realiza en determinados momentos o etapas de su actividad como docente.*

De acuerdo a esto, el mismo autor divide las competencias que debieran tener los docentes en dos grupos, que son las competencias genéricas y las competencias específicas, en cuanto a las competencias genéricas el autor citado anteriormente menciona que son las siguientes:

- **Sistémicas.** Le permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones, y desarrollar la capacidad para proponer cambios encaminados hacia la mejora del entorno, lo cual se espera que impacte la forma de promover el aprendizaje de ellos mismos y de los estudiantes. Entre ellas se encuentran: fomentar el trabajo colaborativo y autónomo y desarrollar una actitud favorable de los estudiantes hacia la innovación y la actualización.
- **Instrumentales.** Le permiten desarrollar procesos cognitivos, metodológicos y lingüísticos y usar las tecnologías de información y comunicación como medios para fortalecer el proceso de aprendizaje de ellos mismos y de sus estudiantes. Algunas de ellas son: expresar oportuna y adecuadamente los resultados de la reflexión, análisis y toma de decisiones acerca de cómo aprenden y cómo pueden mejorar como académicos y particularmente como docentes, a través de distintas modalidades de enseñanza y de tipos de actividades de aprendizaje y

trabajos evaluables; usar adecuadamente los distintos lenguajes como el matemático, el lógico y uno extranjero; utilizar adecuadamente la tecnología de información y comunicación, como medio para diversos entornos de aprendizaje; llevar a cabo investigaciones para consolidar y actualizar los saberes y los desempeños pertinentes al área académica y laboral en la que el profesionista se desempeña; involucrar a los estudiantes en procesos sistemáticos de búsqueda y análisis de información como herramienta metodológica indispensable para aprender.

- **Sociales y ciudadanas.** Integran valores que le facilitan expresar los propios sentimientos y los procesos de interacción social y cooperación. Una competencia relevante es: desarrollar una relación educativa profesor–estudiante o educando–educador, que fomente el respeto por las personas y por la naturaleza, el compromiso, la crítica constructiva, la apreciación de la obra humana en todas sus manifestaciones artísticas y culturales, la convivencia armónica y la identidad institucional, para realizar el trabajo académico, para desarrollarse como persona y para desarrollar el aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a las competencias específicas el autor menciona que sus objetivos son diseñar y/o implementar el currículo, sea al nivel de programas de cursos formales o de alguna otra experiencia educativa que no sea un curso, o al nivel de diversas experiencias de aprendizaje que lleven al profesor a desarrollar algunas sub–competencias como:

- **Planear y conducir adecuadamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a que el estudiante muestre el logro de la competencia.** Conseguirlo implica que identifique la competencia a desarrollar, los saberes que la conforman, analizar cuáles son las evidencias adecuadas y cómo las evaluará. Las evidencias se refieren a lo que el estudiante puede hacer para mostrar que ha logrado la competencia; el profesor necesita analizar y describir actividades relevantes y pertinentes, a través de las cuales el estudiante realice la(s) evidencia(s) para lograr la competencia. Necesitará analizar el plan de estudios y retomar la competencia y los saberes que la conforman para decidir cómo serán integrados en actividades específicas.
 - **Diseñar y usar material de apoyo que le permita agilizar y activar la comprensión de los estudiantes, a través de un tratamiento de los saberes más difíciles para él o para los estudiantes.** El profesor continúa con la responsabilidad de tratar ciertos temas, que por su nivel de complejidad, tienen la finalidad

de presentar a los estudiantes, los aspectos medulares y difíciles que les permitan agilizar su comprensión.

- **Diseñar y usar estrategias de seguimiento y evaluación adecuados y oportunos que orienten y promuevan un aprendizaje óptimo de los estudiantes.** No basta la evaluación al final del curso o de la experiencia educativa; a partir de las evidencias de desempeño que el estudiante deberá mostrar al final del curso, el profesor le informará cuáles fueron sus aciertos y los errores que necesita corregir para mejorar la calidad de la evidencia que mostrará el logro de la competencia. Para esto podrá usar diversas estrategias: tener claro qué evidencia de desempeño evaluará y cuáles son los indicadores que le permitirán definir el avance y las mejoras que necesita; la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, estas últimas, estrategias en las que el profesor necesita formarse.

Cualquiera de las tres subcompetencias señaladas, necesitarán desarrollarse en distintos entornos de aprendizaje (presencial, a distancia, combinado), para favorecer diversos tipos de interacción (verbal, escrita, presencial, a distancia, individual y en equipo) entre el profesor y el estudiante, entre el estudiante y los saberes, entre los mismos estudiantes y entre los estudiantes y su entorno personal y laboral, a fin de que los estudiantes aprendan a desarrollar y a usar los saberes en distintas áreas profesionales y personales.

Además de estas subcompetencias, se requieren otras condiciones para que estas se potencialicen o desarrollen:

- Un *replanteamiento del enfoque curricular que se practica en las instituciones, cuyas prácticas y creencias estén en sintonía con la noción epistemológica del enfoque por competencias* (Morin, 1995,1999), y con él, un convencimiento pleno de los académicos, estudiantes, administrativos y autoridades del significado de dichos planteamientos, así como de contar con la intención formal de colaborar, a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje congruentes con los mismos.
- Una estructura y organización curricular flexible que ofrezca las condiciones administrativas y académicas para consolidar metodologías diversas que promuevan formas de aprender y de enseñar más participativas y activas.
- Un sistema de gobierno al servicio de la educación y una normatividad administrativa, académica y laboral, congruentes con los cambios que se establezcan.

El desarrollo de este conjunto de subcompetencias, pertenecientes a una competencia general relacionada con el papel del profesor como ejecutor del currículum, puede realizarse a través de un programa de formación de docentes que ofrezca experiencias educativas sistemática e intencionalmente, capaces de impactar el desempeño instruccional del profesor y que sean congruentes con las necesidades de este mismo a partir de un diagnóstico basado en evidencias integradas en un portafolio. En este podrá mostrar sus producciones o desempeños en relación con las subcompetencias; se evaluarán a través de heteroevaluación y autoevaluación y se llegará a una conclusión para orientar al profesor en una ruta formativa conveniente para su nivel de desempeño.

En efecto, los docentes crearan un perfil específico haciendo uso y desarrollando tanto las competencias genéricas como las competencias específicas, sin embargo este perfil también es creado a partir de las ideas que los docentes tiene acerca de la impartición de horas clase en sus respectivos centros educativos, por los que es de suma importancia mencionar los factores cognitivos y conductuales que interviene en la formación de un perfil docente. En este sentido se está hablando de las creencias de los docentes, las cuales se revisaran en el siguiente capítulo.

2.1.2 Práctica Docente en las Instituciones de Educación Superior

La práctica docente de acuerdo con De Lella ,1999 citado en Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, *se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.*

En este sentido es importante tomar en cuenta que dichos procesos de enseñanza, en docentes universitarios, son muy diversos, ya que si bien en cierto que los conocimientos que poseen los docentes (acerca de su tema de estudio) son muy profundos; también es cierto que la mayoría de estos docentes tiene poco conocimiento pedagógico, lo cual hace que en algunos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vea afectado.

Es posible observar que la formación exigida a los docentes universitarios se ha limitado al conocimiento profundo de la disciplina que enseñan. Por ser un conocimiento práctico, o teórico originado en el ejercicio académico, poco o nada se ha exigido a los docentes en términos pedagógicos. En ese sentido, podemos inferir que el nivel superior ha sido sostenido por docentes titulados que poseen un gran bagaje de conocimientos específicos, pero poca preparación pedagógica.

Los docentes que ingresan a este posgrado cumplen con el proceso de formación que valora la carrera docente al alcanzar el grado de Maestro o Doctor, y encuentran posibilidades para satisfacer la necesidad de aprender unida a su condición como docente.

Aunque es importante mencionar que dicha elección muchas veces no tiene cabida en sus espacios profesionales, ya que existen estructuras (departamentos, licenciaturas, instancias evaluadoras) que no reconocen la validez del posgrado en educación para los profesores universitarios, porque argumentan que significaría un desvío en su área. Tal posición refleja la concepción de docencia cimentada en el dominio de conocimientos específicos en un área de actuación, y en ese sentido, puede ser responsable por el estancamiento de iniciativas en esa dirección.

Reconocer la importancia de la experiencia en los procesos de formación supone que es afrontada como un proceso interno al sujeto y que corresponde, a lo largo de su vida, al proceso de autoconstrucción como persona. Lo anterior, nos ha motivado a pensar en la formación de profesores como un proceso de desarrollo profesional emancipatorio y autónomo que incorpora la idea de recorrido profesional, no como una trayectoria lineal, sino como evaluación y continuidad de experiencias; esa trayectoria está marcada por fases y momentos en los cuales diferentes factores (sociales, políticos, personales, familiares) actúan, no como influencias absolutas, sino como facilitadores u obstáculos del proceso de aprendizaje de la profesión. (Figueroa, 2008)

De esa forma, es necesario considerar que el proceso de formación de profesores es resultado del compromiso de cada profesor con su propio desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con Diaz-Barriga, 2004, *la práctica docente debe entenderse por medio de los acontecimientos que ocurren en el aula en la interacción maestro-alumnos, alumnos-alumnos, como una actividad dinámica, reflexiva, que no puede reducirse a los procesos educativos en el interior del salón de clases sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula.* Es decir, debe abarcar los procesos de planeación docente y los de evaluación, incluyendo dentro de estos últimos no solo los resultados inmediatos del aprendizaje alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores de aquellos en relación con la materia de estudio, producto de la interacción con el profesor en el aula. Estos procesos son parte inseparable de la actuación docente.

La planeación de la docencia incluye lo que los profesores piensan logran (metas), como piensan alcanzarlos (estrategias didácticas), y de qué manera pueden saber que lo logran (estrategias de evaluación). Estos aspectos pueden haber sido planteados de forma explícita en los programas de estudio y los planes de clase de los maestros; sin embargo, en diversas ocasiones no se encuentran especificados con claridad y es necesario recurrir al análisis del pensamiento didáctico del profesor para averiguar que, como, por qué y para que este ha elaborado una propuesta didáctica de tal o cual forma. (Díaz-Barriga, 2004)

En efecto, la labor de los docentes universitarios, tendría que estar delimitada, sin embargo, esta delimitación con respecto a sus tareas, toma cierto sesgo de acuerdo a la orientación, formación y creencias de los docentes que imparten tal o cual Unidad de Aprendizaje.

Se tendría, como se mencionó anteriormente, que conocer cuáles son las principales creencias y expectativas que los docentes tiene acerca de la enseñanza, para con ello, conocer cuáles son las principales funciones que cada una de ellos, tiene que realizar, ya sea el ser “maestro”, cumplir con la trasmisión de conocimientos y alentar su profundización y aplicación por parte de los alumnos, “guía”, al otorgar a los estudiantes herramientas para ampliar su conocimiento fuera del contexto del aula; “supervisor”, al hacer el seguimiento de los trabajos de los estudiantes como una forma de adquisición de conocimientos, o incluso, como “recurso” por cuanto responde a las necesidades expresadas por los alumnos.

2.2. Creencias y expectativas en la práctica docente

El tema en las creencias puede ser mucho más complicado de lo que las personas piensen. Una razón es que las creencias están formadas sobre información cognitiva y afectiva (Breckler y Wiggings, 1989). Desde este punto de vista, la evaluación cognitiva de la información es objetiva y racional.

Si las creencias son modificables puede depender, en gran parte, de cómo se formaron en un principio, aquellas constituidas sobre respuestas afectivas puede que sean resistente al cambio por medios cognitivos; aquellas establecidas con base a una respuesta cognitiva, puede que resistan a los medios afectivos de persuasión.

Las creencias adquiridas a través de la persuasión cognitiva son más resistentes al cambio que aquellas adquiridas a través de medios afectivos. Las creencias basadas en las resistencias afectivas muestran muy poco cambio cuando las

personas reciben información cognitiva contradictoria **Fuente especificada no válida.**) Estudios parecen sugerir que las actitudes y las creencias se adquieren de forma compleja y pueden ser resistentes al cambio. (Bendixen, 2002; Dole y Sinatra, 1998; Kuhn y Loa, 1998).

Desde la perspectiva de un padre o de un profesor, cambiar las creencias acerca de la inteligencia, el conocimiento u otro fenómeno complejo puede ser un proceso más lento. Los expertos están de acuerdo en que se precisa alguna clase de desequilibrio cognitivo para alimentar el proceso de cambio conceptual (Bendixen, 2002; Dole y Sinatra, 1998; Patrick y Pintrich, 2001; Sinatra y Pintrich, 2002).

Actualmente no es claro cómo se puede facilitar el cambio de creencias en los profesores. La investigación proporciona una estrategia de tres pasos que puede cambiar las creencias de los estudiantes que puede aplicarse a alumnos mayores (por ejemplo, profesores en formación) (Brownlee, Purdie y Boulton-Lewis, 2001; Cobren, 2000; Joram y Gabriele, 1998; Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982). Primero, los estudiantes de magisterio tienen que experimentar un ambiente de clase en el que las creencias implícitas se conviertan en explícitas. Una forma de hacerlo es animando a un debate abierto y a la reflexión sobre las creencias acerca del contenido del curso y los planteamientos del aprendizaje. Segundo, deberán enfrentarse a los estudiantes con la inconsistencia de sus creencias. Tercero, el profesor debería proporcionarles oportunidades para analizar las pruebas del conflicto y reestructurar su conocimiento existente, para que pueda ajustarse al contenido del curso.

En resumen, los procesos de cambio educativo requieren de un análisis sistemático que pueda incorporar conocimientos acerca de cuáles son las creencias que sostienen los profesores con respecto al aprendizaje de sus alumnos, así como identificar cuál es la función que ellas tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.

Respecto a esto Pratt y Collins (2001) han realizado diversos estudios para identificar las creencias de los profesores acerca de la enseñanza, pero realizaron una ampliación del estudio de las creencias ya que establecieron el concepto de “perspectivas de enseñanza” (teaching perspectives), que la definen como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”. Así, la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las creencias, los propósitos y las acciones de los profesores cuando enseñan.

2.2.1 Creencias en la práctica docente

El estudio de la vida de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas acerca de los procesos de reforma, restructuración y reconceptualización pedagógica (Freeman, 2002, Goodson & Numan, 2002 y Maclellan & Soden, 2003). Si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas, su centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas.

Barry & Ammon (1996), Goodson & Numan, (2002), Kennedy (2002), Levin (2001), Muchmore (2004) Pajares (1992), Richards & Lockhart (1998) y Tillema (1998) identifican, aunque no compartidas por todos los autores, las siguientes características de las creencias:

Se forman tempranamente y tienden a autopetruarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.

Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.

El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.

El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.

Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.

Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.

Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.

Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.

El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.

Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

Las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

En consecuencia, las creencias se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes; sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual, a pesar de que otros autores (Kember, 2001 y Lonning & Sovik, 1987) consideran que *el cambio de una creencia es relativamente raro. El proceso de reformulación podría ocurrir cuando las creencias se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas.*

Los profesores poseen muchas creencias que afectan a su actitud y conducta en el aula. *La mayoría de las veces, estas creencias implican suposiciones tácitas sobre los estudiantes, el aprendizaje, el material que hay que aprender y la organización de la clase,* (Kagan, 1992) y son tan diversas como las percepciones de autoeficacia, las actitudes subjetivas sobre el contenido de un conocimiento, y como se puede enseñar desde la forma más eficaz.

Las creencias de los profesores sobre el material, también constituyen la pedagogía de la clase, es decir, conducen a prácticas instrucciones acordes a estas creencias. (Hollon, Anderson y Roth, 1991). Las creencias de los profesores acerca de cómo se produce el aprendizaje también afecta a como los profesores imparten el material del curso.

En un estudio, Smith y Neale (1989), compararon tres orientaciones de enseñanza y sus efectos sobre la planificación y la instrucción del profesor. *Los profesores “descubridores” proporcionan actividades interesantes destinadas a provocar la curiosidad y el interés de los alumnos. Los profesores “didácticos” (aquellos que destacan el contenido estructurado, los hechos y los principios), solían seleccionar y organizar el material, hacer exámenes y demostrar conceptos clave. Por el contrario, los profesores de “cambio conceptual” se centran en la evaluación de las creencias de los alumnos, reestructurando las estructuras del conocimiento existente, y proporcionando datos incongruentes a los estudiantes.*

En general, los estudios que han examinado una amplia variedad de creencias de profesores, siguieron que estas son bastante estables y resistentes al cambio; están asociadas a un estilo de vida congruente; y se ven más directamente afectadas por la práctica que por la formación continua.

2.2.2 Expectativas de la práctica docente

El pensamiento pedagógico del docente es un marco de referencia que integra un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas, nociones y valores mediante los cuales el profesor significa, interpreta, decide y actúa en sus actividades educativas. Este conjunto de representaciones pedagógicas ha sido reconstruido personalmente sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados (pedagogías tradicionales, conductuales, activas, operatorias, constructivas, críticas) y apropiados por medio de la formación docente de la propia práctica. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 citado en Rueda M. y Díaz-Barriga F, 2004)

Debido a estos marcos de referencias que los profesores universitarios poseen, los estilos docentes afectan tanto a las acciones instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a aquellas otras relativas a la organización y la vida del aula (organización de los espacios, los materiales y los tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.). El pensamiento pedagógico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes tanto en su dimensión más instruccional o de enseñanza, como en aquellas otras relativas a la gestión y la vida del aula (clima y ambiente de aprendizaje). *Las creencias y las concepciones docentes varían en función del marco teórico que sobre la educación fundamenta la concepción de los componentes de la programación de aula/área y el tipo de relaciones que se dan entre ellos, incidiendo directa e indirectamente en la vida del aula: los papeles y la relación entre los sujetos del acto educativo, la intencionalidad educativa y la definición de los objetivos, el clima de aula y el ambiente de aprendizaje, la selección, priorización y organización de los contenidos, el sentido de la evaluación o la propuesta de actividades y su distribución temporal (Traver, 2004).* Analizando los distintos elementos que caracterizan y definen los estilos de enseñanza y el pensamiento docente del profesorado, es fácil entrever la existencia de una fuerte relación entre ambos.

El pensamiento docente está, por tanto, en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Pero, a su vez, depende de las explicaciones y creencias, de los marcos teórico-prácticos que sobre la educación manejan los docentes cuando diseñan, intervienen o valoran sus prácticas educativas. Como apunta Montero

(1991), desde el paradigma mediacional centrado en el pensamiento del profesor habrá que hablar de estilos de enseñanza “cognitivamente orientados”, que podemos encontrar englobados bajo el constructo teórico “perspectivas docentes”. Constructo que, siguiendo a autores como Tabachnik y Zeichner (1985) incluye pensamientos y acción docentes en una misma categoría de estudio (citados por Montero, 1991). Las perspectivas docentes parten de tesis comprensivas e integradoras, que intentan complementar y aunar los diferentes trabajos realizados a lo largo del tiempo bajo el epígrafe estilos de enseñanza.

Los marcos explicativos se pueden agrupar sobre la educación que manejan los docentes en dos grandes teorías explicativas del hecho educativo. Una nos sitúa en nuestra tradición pedagógica: los modelos transmisivos. La otra, nos acerca a los planteamientos defendidos por las últimas líneas de investigación en psicología y pedagogía: las teorías constructivas de la enseñanza y el aprendizaje.

Mientras los planteamientos transmisivos se encuentran detrás de la mayoría de las prácticas actuales y están en la base de las preconcepciones docentes que las fundamentan, las propuestas de mejora educativa parecen caminar principalmente de la mano de las concepciones constructivas y de las concepciones interaccionistas de la educación (Traver, 2004). Una concepción transmisiva de la enseñanza-aprendizaje pone todo el peso de la educación en la figura del docente como modelo y fuente de educación, subordinando el aprendizaje a la enseñanza, siendo subsidiaria de una visión acumulativa del conocimiento que valora, de manera prioritaria, sus productos. Las *teorías constructivas de la educación* nacen de la concepción del alumno como un ser activo en referencia a los procesos intelectuales que pone en marcha en su aprendizaje, de manera que el peso de la educación recaerá en el otro polo: el aprendizaje.

Como lo señala el párrafo anterior, *existen diversas teorías que nos acercan a las diversas expectativas de la práctica docente, sin embargo, estas teorías solo nos dan un acercamiento un poco más aproximado a la concepción de la enseñanza de los profesores Universitarios, ya que para conocer objetivamente esta concepción, habría que hacer un análisis en el pensamiento docente, que nos brinde información acerca de la manera como el profesor representa la práctica educativa que ejercerá con sus alumnos.* (Rueda M. y Díaz-Barriga F. 2004)

CAPITULO III

PERSPECTIVAS DE LA

ENSEÑANZA

3.1. Generalidades

Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt y Collins, 2001). Este cuestionario fue desarrollado inicialmente por Pratt y Collins (2001) para identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. Pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente fue elaborado en inglés con el nombre antes enunciado, así como su versión en español con el nombre de Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE).

Se realizaron algunas modificaciones a algunos reactivos. El IPE está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones, y que representan las Creencias, los Propósitos y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Cada dimensión se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Las dimensiones Propósitos y Acciones con una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

La confiabilidad de la prueba, al menos en su versión en inglés, calculada a partir de la prueba Alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60, 000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones inter escalas va de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo. Su validez ha sido explorada mediante la validez de facie realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores propuestos, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario. Se exploró la confiabilidad del instrumento mediante el Alpha de Cronbach, y el resultado osciló entre .63, para la subescala Desarrollo a .81, para Acompañamiento. La confiabilidad total fue de .90.

Por último, una aportación interesante del punto de vista de Pratt y Collins (2001) consiste precisamente en que su definición incluye lo que propiamente serían las 5 creencias, pero les añade dos componentes como son las intenciones y las acciones que supuestamente conforman las perspectivas.

De este modo, se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman “compromiso” (commitment) y que se refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones.

De acuerdo con Pratt y cols. (2001), el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención a lo que pretende lograr cuando enseña. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que intenciones, acciones, incluso creencias, pueden ser encontradas en una misma perspectiva. Es decir que no hay perspectivas puras.

3.2. Clasificación de las perspectivas de la enseñanza

Daniel Pratt y Jhon Collins elaboraron una clasificación basada en cinco dimensiones. Según sus trabajos los profesores presentan en la mayoría de las ocasiones creencias dominantes pero cuentan por lo menos con dos más que funcionan como “respaldo” para acomodarse a cambios situacionales.

3.2.1. Aprendizaje Práctico

La enseñanza es un proceso de enculturación para los estudiantes a partir de un conjunto de normas sociales y las formas de trabajo. Los buenos maestros son altamente calificados en lo que enseñan. Ya sea en las aulas o en los sitios de trabajo, son reconocidos por su experiencia. Los maestros deben revelar el funcionamiento interno de actuación especializada y deben traducir en un lenguaje accesible y un conjunto ordenado de tareas., que suele proceder de lo simple a lo complejo, teniendo en cuenta los diferentes puntos de observación y la entrada en función de la capacidad del alumno. Los buenos maestros saben lo que sus alumnos pueden hacer por su cuenta y lo que pueden hacer con la guía y dirección; es decir, con la participación del educando, dentro de su "zona de desarrollo". Como estudiantes maduran y se vuelven más competentes, los cambios de roles del profesor con el alumno, con el tiempo, ofrecen menos dirección por parte del profesor y mayor responsabilidad por parte de los alumnos a medida que avanzan de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

3.2.2. Desarrollo

La enseñanza eficaz debe ser planeada y llevada a cabo "desde el punto de vista de los estudiantes". Los profesores deben entender cómo sus alumnos piensan y razonan sobre el contenido. El objetivo principal es ayudar a los estudiantes desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para la comprensión de los contenidos. La clave para cambiar esas estructuras radica en una combinación de dos habilidades: (a) el cuestionamiento efectivo que desafía a los estudiantes a moverse desde relativamente simples a formas más complejas de pensamiento, y (b) 'puente de conocimiento ", que proporciona ejemplos que sean significativos para el alumno. Preguntas, problemas, casos y ejemplos forman los puentes que los profesores utilizan para el desarrollo de razonamiento y resolución de problemas de los alumnos. Los buenos maestros trabajan duro para adaptar sus conocimientos al nivel de cada alumno tomando en cuenta formas de comprender y de pensar de cada alumno.

3.2.3. Nutriente

La enseñanza efectiva supone que el esfuerzo persistente y de larga duración viene no sólo de la cabeza sino también del corazón. La gente se motiva cuando sabe qué se espera de ellos y se les otorga soporte emocional y académico. El profesor no baja sus estándares de exigencia pero alienta a sus pupilos a lograr metas

altas y reconoce el esfuerzo y crecimiento individual. Las personas se vuelven aprendices motivados u productivos cuando están trabajando en temas o problemas sin miedo al fracaso. Los estudiantes se nutren de saber cuándo: (a) que pueden tener éxito en el aprendizaje si lo obtuvieron de un buen intento; (b) su logro es producto de su propio esfuerzo y habilidad, en lugar de la benevolencia de un maestro; y (c) sus esfuerzos de aprender son apoyado por su profesor y sus compañeros. Los buenos maestros promueven un ambiente de cuidado y de confianza, ayudan a las personas a establecer metas desafiantes pero alcanzables, y ofrecen aliento y apoyo, junto con expectativas claras y objetivos razonables para todos los alumnos. Ellos no sacrifican la autoeficacia o la autoestima de logro. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento individual o progreso, así como el logro absoluto.

3.2.4. Reforma social

La enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad en formas sustantivas. Desde este punto de vista, el objeto de la enseñanza es el colectivo y no lo individual. Los buenos maestros despiertan a los estudiantes los valores y las ideologías que están incorporadas en los textos y las prácticas comunes dentro de su disciplina, desafían el status quo y animan a los estudiantes a considerar cómo se posicionan construidos en los discursos y prácticas particulares.

Para ello, se analizan y se deconstruyen las prácticas comunes de las formas en que estas prácticas perpetúan las condiciones que son inaceptables. La discusión en clase se centra menos en cómo se ha creado el conocimiento, y más por quién y para qué fines. Los textos son interrogados para lo que se dice y lo que no se dice; lo que se incluye y lo que está excluido; que se representa y que se omite en los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica.

Se anima a los estudiantes a tomar una postura crítica para darles poder para tomar acción social para mejorar sus propias vidas; deconstrucción crítica, aunque el centro de este punto de vista, no es un fin en sí mismo.

3.2.5. Transmisionista

La enseñanza eficaz requiere un compromiso sustancial con el contenido, tema o materia. Los buenos maestros tienen dominio de la materia o contenido. Es primordial para el maestro la responsabilidad de representar el contenido de forma precisa y eficiente para los alumnos. Es responsabilidad del alumno ese contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos maestros toman alumnos sistemáticamente a través de conjuntos de tareas que llevan a dominio del contenido. Tales maestros proveen objetivos claros, ajustar el ritmo de la docencia, hacer un uso eficiente del tiempo de clase, aclarar malentendidos, responder preguntas, ofrecer retroalimentación oportuna, corregir errores, proporcionan una revisión, resumir lo que se ha presentado, alumnos directos a los recursos apropiados, establecer estándares altos para el logro y desarrollo de medios objetivos para evaluar el aprendizaje. Los buenos maestros son entusiastas acerca de su contenido y transmitir ese entusiasmo a sus alumnos, y para muchos aprendices, son presentadores memorables de su contenido

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1. Objetivo

Identificar las perspectivas de enseñanza prevalecientes en los docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades.

4.2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Actualmente la globalización ha cambiado las formas en las que los individuos se desarrollan y se conducen hacia las situaciones que viven día con día; en el ámbito de la educación, es necesario tener en cuenta esta cuestión, ya que la enseñanza y el aprendizaje van a estar determinados por la concepción que los docentes tengan acerca de la enseñanza y por consiguiente, la forma en la que los estudiantes aprenden y en el futuro se desarrollan en el ámbito laboral.

Debido a esto es importante conocer las concepciones de los profesores universitarios para con ello poder plantear nuevos métodos y estrategias para potencializar el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es la propuesta innovadora que surge en Canadá en 1993 sobre las cinco perspectivas de la enseñanza, ya que en la actualidad promete acrecentar la educación. Específicamente dicha propuesta se ejecutara en el Estado de México, en la Universidad autónoma del Estado de México (U.A.E.M.), particularmente con las facultades pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades.

De lo anterior se desprende la premisa siguiente; ¿Cuál será la perspectiva de enseñanza prevaleciente en los docentes de tiempo completo perteneciente a la DES de Educación y Humanidades de la U.A.E.M.?

4.3. Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptivo ya que como lo menciona Hernadez, Fernadez y Baptista (2003), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis... pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren, en este sentido se identificara la perspectiva de enseñanza prevaleciente en los docentes de tiempo completo

4.4. Definición de variables

Variable es el término usado para establecer una relación o correspondencia entre dos o más conjuntos, así mismo, en la variable dependiente se asignan valores predeterminados impuestos por el investigador, en este sentido,

Variable.- Perspectiva de enseñanza.

4.4.1. Definición Conceptual

La perspectiva de enseñanza es el conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones (Pratt, 2001)

4.4.2. Definición Operacional.

La variable será medida a través del Teaching Perspective Inventory, la cual comprende las siguientes áreas:

- **Aprendizaje Práctico**

La enseñanza es un proceso de enculturación para los estudiantes a partir de un conjunto de normas sociales y las formas de trabajo. Los buenos maestros son altamente calificados en lo que enseñan. Ya sea en las aulas o en los sitios de trabajo, son reconocidos por su experiencia. Los maestros deben revelar el funcionamiento interno de actuación especializada y deben traducir en un lenguaje accesible y un conjunto ordenado de tareas., que suele proceder de lo simple a lo complejo, teniendo en cuenta los diferentes puntos de observación y la entrada en función de la capacidad del alumno. Los buenos maestros saben lo que sus alumnos pueden hacer por su cuenta y lo que pueden hacer con la guía y dirección; es decir, con la participación del educando, dentro de su "zona de desarrollo". Como estudiantes maduran y se vuelven más competentes, los cambios de roles del profesor con el alumno, con el tiempo, ofrecen menos dirección por parte del profesor y mayor responsabilidad por parte de los alumnos a medida que avanzan de estudiantes dependientes a trabajadores independientes.

- **Desarrollo**

La enseñanza eficaz debe ser planeada y llevada a cabo "desde el punto de vista de los estudiantes". Los profesores deben entender cómo sus alumnos piensan y razonan sobre el contenido. El objetivo principal es ayudar a los estudiantes desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para la comprensión de los contenidos. La clave para cambiar esas estructuras radica en una combinación de dos habilidades: (a) el cuestionamiento efectivo que desafía a los estudiantes a moverse desde relativamente simples a formas más complejas de pensamiento, y (b) 'puente de conocimiento ", que proporciona ejemplos que sean significativos para el alumno. Preguntas, problemas, casos y ejemplos forman los puentes que los profesores utilizan para el desarrollo de razonamiento y resolución de problemas de los alumnos. Los buenos maestros trabajan duro para adaptar sus conocimientos al nivel de cada alumno tomando en cuenta formas de comprender y de pensar de cada alumno.

- **Nutriente**

La enseñanza efectiva supone que el esfuerzo persistente y de larga duración viene no sólo de la cabeza sino también del corazón. La gente se motiva cuando sabe qué se espera de ellos y se les otorga soporte emocional y académico. El profesor no baja sus estándares de exigencia pero alienta a sus pupilos a lograr metas altas y reconoce el esfuerzo y crecimiento individual. Las personas se vuelven aprendices motivados u productivos cuando están trabajando en temas o problemas sin miedo al fracaso. Los estudiantes se nutren de saber cuándo: (a) que pueden tener éxito en el aprendizaje si lo obtuvieron de un buen intento; (b) su logro es producto de su propio esfuerzo y habilidad, en lugar de la benevolencia de un maestro; y (c) sus esfuerzos de aprender son apoyado por su profesor y sus compañeros. Los buenos maestros promueven un ambiente de cuidado y de confianza, ayudan a las personas a establecer metas desafiantes pero alcanzables, y ofrecen aliento y apoyo, junto con expectativas claras y objetivos razonables para todos los alumnos. Ellos no sacrifican la autoeficacia o la autoestima de logro. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje considera el crecimiento individual o progreso, así como el logro absoluto.

- **Reforma social**

La enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad en formas sustantivas. Desde este punto de vista, el objeto de la enseñanza es el colectivo y no lo individual. Los buenos maestros despiertan a los estudiantes los valores y las ideologías que están incorporadas en los textos y las prácticas comunes dentro de su disciplina,

desafían el status quo y animan a los estudiantes a considerar cómo se posicionan construidos en los discursos y prácticas particulares.

Para ello, se analizan y se deconstruyen las prácticas comunes de las formas en que estas prácticas perpetúan las condiciones que son inaceptables. La discusión en clase se centra menos en cómo se ha creado el conocimiento, y más por quién y para qué fines. Los textos son interrogados para lo que se dice y lo que no se dice; lo que se incluye y lo que está excluido; que se representa y que se omite en los discursos dominantes dentro de un campo de estudio o práctica.

Se anima a los estudiantes a tomar una postura crítica para darles poder para tomar acción social para mejorar sus propias vidas; deconstrucción crítica, aunque el centro de este punto de vista, no es un fin en sí mismo.

- **Transmisionista**

La enseñanza eficaz requiere un compromiso sustancial con el contenido, tema o materia. Los buenos maestros tienen dominio de la materia o contenido. Es primordial para el maestro la responsabilidad de representar el contenido de forma precisa y eficiente para los alumnos. Es responsabilidad del alumno ese contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos maestros toman alumnos sistemáticamente a través de conjuntos de tareas que llevan a dominio del contenido. Tales maestros proveen objetivos claros, ajustar el ritmo de la docencia, hacer un uso eficiente del tiempo de clase, aclarar malentendidos, responder preguntas, ofrecer retroalimentación oportuna, corregir errores, proporcionan una revisión, resumir lo que se ha presentado, alumnos directos a los recursos apropiados, establecer estándares altos para el logro y desarrollo de medios objetivos para evaluar el aprendizaje. Los buenos maestros son entusiastas acerca de su contenido y transmitir ese entusiasmo a sus alumnos, y para muchos aprendices, son presentadores memorables de su contenido

4.5. Definición de población o universo de estudio

La población del proyecto de investigación la constituyen los docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el entendido de que la DES de Educación y Humanidades está integrada por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Facultad de Humanidades, Facultad de Lenguas, el Instituto de Estudios Sobre la Universidad y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Las Facultades mencionadas anteriormente, cuentan cada una de ellas con sus respectivas licenciaturas que son:

Facultad de Ciencias de la Conducta, la cual cuenta con cuatro licenciaturas que son: Educación, Trabajo Social, Psicología y cultura física y deporte; cuatro maestrías, en psicología, en educación, en práctica docente y en orientación educativa; y una especialidad en psicología clínica psicoanalítica.

Facultad de Humanidades en la que se imparte siete programas educativos: Licenciatura en Artes Teatrales, en Ciencias de la Información Documental, en Filosofía, en Historia y en Letras Latinoamericanas; la Maestría en Humanidades y Doctorado en Humanidades.

Facultad de Lenguas, la cual cuenta con la licenciatura en Lenguas y una Maestría en Lingüística aplicada.

4.6. Muestra

La muestra se compondrá por docentes de la UAEM, todos ellos provenientes de tres las Facultades referentes a la DES de Educación y Humanidades exceptuando el Instituto de Estudios Sobre la Universidad y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades ya que en ellos se encuentran los profesores que imparten materias en las Facultades pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades.

De las facultades mencionadas en la población participaron un total de 15 docentes en la Facultad de Lenguas, 30 pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Conducta y 15 docentes provenientes de la Facultad de Humanidades.

El muestreo a utilizar será no probabilístico de tipo intencional seleccionando 60 profesores que respondieron de forma anónima y voluntaria a un test de manera individual. La totalidad de profesores participantes en esta investigación, será personal docente de tiempo completo en su respectiva Unidad de Estudios.

4.7. Instrumento

Aun cuando inicialmente se propuso construir un instrumento para medir las creencias de los profesores, al realizar una búsqueda de instrumentos ya contruidos y que se han estado utilizando para esta misma tarea, se encontró el Teaching Perspectives Inventory (TPI, Pratt y Collins, 2001). Este cuestionario fue desarrollado inicialmente con el fin de identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. El instrumento pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. Originalmente fue elaborado en inglés con el nombre ya antes enunciado, así como su versión en español con el nombre Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social, con nueve reactivos cada una. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los profesores realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las Creencias, con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Mientras que las dimensiones Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Los profesores respondieron al instrumento marcando una equis X en el cuadro que indicaba su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtiene sumando las equis marcadas para cada uno de los reactivos. La confiabilidad de la prueba, al menos en su versión en inglés, calculada a partir de la prueba Alpha de Cronbach, y para una muestra de más de 60, 000 profesores quienes respondieron la versión online del TPI, fluctúa de .70 para la perspectiva de Desarrollo a .83 para la de Reforma social, por lo que puede decirse que es aceptable (Nunnally y Bernstein, 1994). Asimismo, las correlaciones inter escalas va de .15 entre las subescalas Transmisión y Acompañamiento a .58 entre las subescalas Aprendizaje y Desarrollo. El TPI ha sido respondido por profesores de diferentes especialidades, tales como, de educación superior, educadores de adultos, dietólogos, estudiantes de licenciatura para formar profesores, profesores de escuelas, así como estudiantes en formación para la enseñanza de idiomas.

Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la validez de facie realizado mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%.

Lo que sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario.

Se exploró la confiabilidad del instrumento mediante el Alpha de Cronbach, y el resultado mostró que tiene una confiabilidad similar al de la versión en inglés. De acuerdo con Collins (comunicación personal, 12 de octubre de 2009).

La consistencia interna del IPE fue examinada mediante un análisis con el coeficiente Alpha de Cronbach. Se encontró que la confiabilidad fluctúa entre .63 para Aprendizaje a .81 para Acompañamiento. La confiabilidad de todo el instrumento es de .90.

4.8. Diseño de la investigación

El diseño de investigación a utilizar será el no experimental, que se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables, (Sampieri, Collado, Lucio, 2010). Del mismo modo Sampieri menciona que el diseño transaccional es en el que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, para lo cual fue necesario hacer una investigación de campo, según Namakforoosh (2001), esta se refiere a un estudio experimental en una situación real.

4.9. Fases de la investigación

La investigación se llevó a cabo en tres etapas; en la primera etapa; se recurrió a extracción y recopilación de información, seguido de la revisión de la misma que permitió la elaboración de la metodología para lograr la integración y desarrollo de los capítulos. En la segunda etapa, se realizó la solicitud de permisos para la aplicación de los instrumentos, así como el requerimiento de participación de los docentes. Finalmente, la tercera etapa incluyó la captura de datos, análisis de resultados, elaboración de conclusiones y aportaciones.

4.10. Especificación de la captura de información

La ejecución del apartado se llevó a cabo por la autora, en el siguiente orden:

Captura de información vía internet de las aplicaciones de lápiz y papel respondidas por los docentes.

Obtención vía internet de los resultados del inventario de cada uno de los docentes.

Captura y elaboración de tablas de porcentajes y frecuencia de las perspectivas de la enseñanza.

Descripción de cada una de las perspectivas prevaleciente en los docentes.

Elaboración de un perfil de perspectivas de la enseñanza de los docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Psicología y Humanidades.

4.11. Procesamiento de la información

Se utilizó estadística descriptiva determinando con ello los porcentajes y frecuencias en cada una de las perspectivas del Inventario de Perspectivas de la Enseñanza (TPI).

CAPÍTULO V

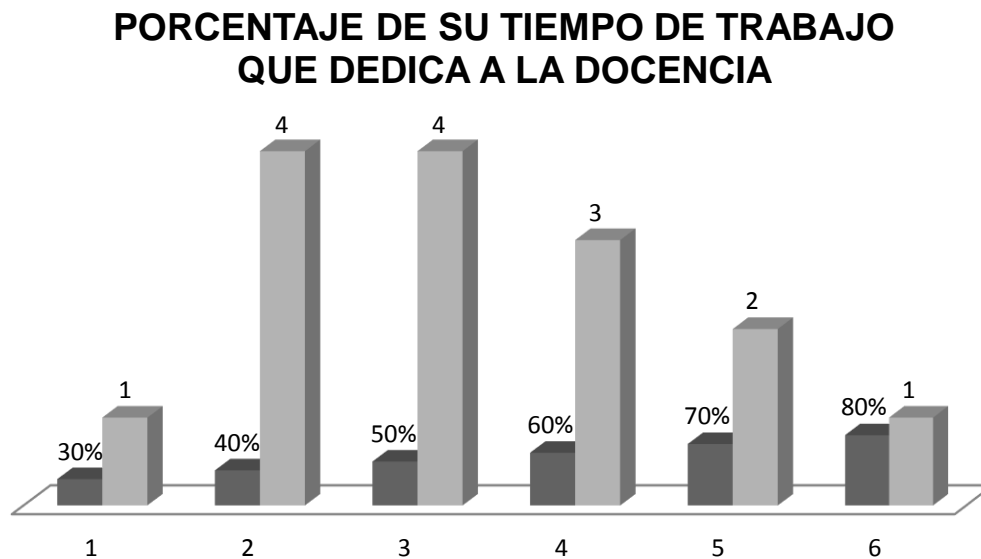
RESULTADOS

5.1. Resultados

El estudio se realizó con profesores de tiempo completo pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades, tomando en cuenta las tres facultades que la integran que son: la Facultad de Humanidades, Facultad de Lenguas y Facultad de Ciencias de la Conducta. Los resultados se tomaron a partir del Teaching Perspectives Inventory (TPI- Inventario sobre Perspectivas de Enseñanza), con el propósito de dar respuesta al objetivo de la investigación: Identificar las perspectivas de enseñanza prevalecientes en los docentes de tiempo completo pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades.

5.1.1. Facultad de Humanidades

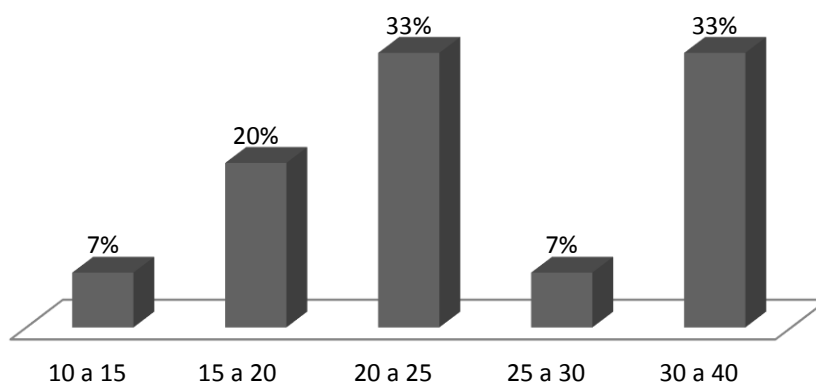
La grafica 1 muestra que de los 15 docentes entrevistados en la Facultad de Humanidades, 8 de ellos dedican de entre 40% y 50% de su tiempo a la docencia y 3 de ellos dedican 60% de si tiempo a dicha actividad.



Grafica 1. Porcentaje de su trabajo que dedican los docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades a la docencia

La grafica 2 muestra los años que los encuestados llevan dedicados a la enseñanza como como instructores, profesores o docentes, como se aprecia en la gráfica, la mayoría de los docentes de la Facultad de Humanidades que son el 33%, ha dedicado de 20 a 25 y 30 a 40 años y la minoría, que representa un 7% han dedicado entre 10 a 15 y 25 a 30 años a la enseñanza.

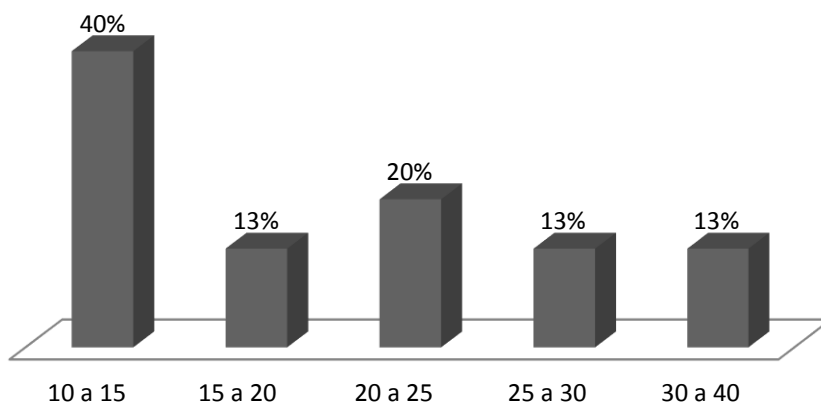
AÑOS QUE LLEVA DEDICANDO A LA ENSEÑANZA



Grafica 2. Número de años que los docentes han dedicado a la enseñanza

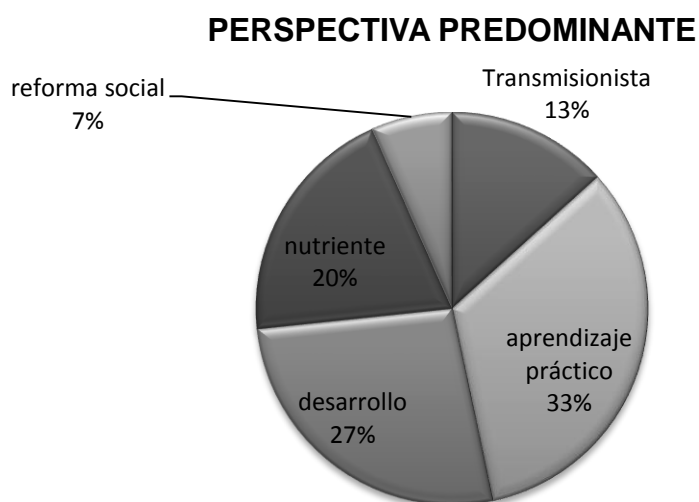
En cuanto a los años que los docentes llevan enseñando su materia de especialidad, el porcentaje más alto se sitúa en el 40% de los encuestados, el cual representa entre 10 a 15 años dedicados a dicha actividad, seguida de los años 20 a 25 que representa el 20% de los encuestados y por último se encuentran los años entre 15 y 20, 25 y 30, 30 y 40 representados por el 13% de los encuestados esto de acuerdo con la gráfica tres.

AÑOS ENSEÑANDO SU MATERIA DE ESPECIALIDAD



Grafica 3. Tiempo de enseñanza en el área de especialización de los docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades

La grafica cuatro muestra que la perspectiva de enseñanza predominante es la de Aprendizaje Práctico con un 33%, seguida de la Desarrollo con 27%, la perspectiva de Nutriente presenta un 20%, la Transmisionista 13% y por último se encuentra la perspectiva de reforma social con un 7%.

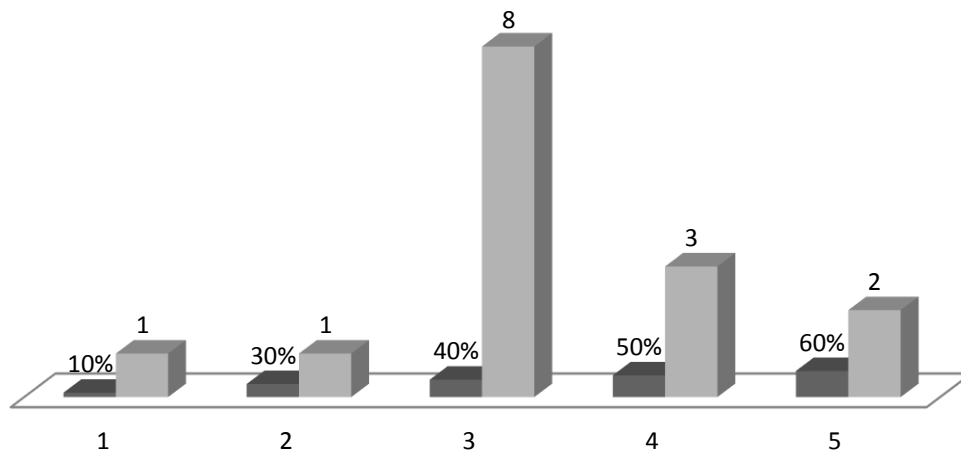


Grafica 4. Perspectiva de la Enseñanza predominante en la Facultad de Humanidades

5.1.2. Facultad de Lenguas

En la Facultad de Lenguas 8 de los 15 docentes encuestados, dedican el 40% de su tiempo de trabajo a la docencia y solo 2 dedican entre el 10% y el 30% de su tiempo a la docencia, lo cual representa la minoría de los encuestados. (Grafica 5)

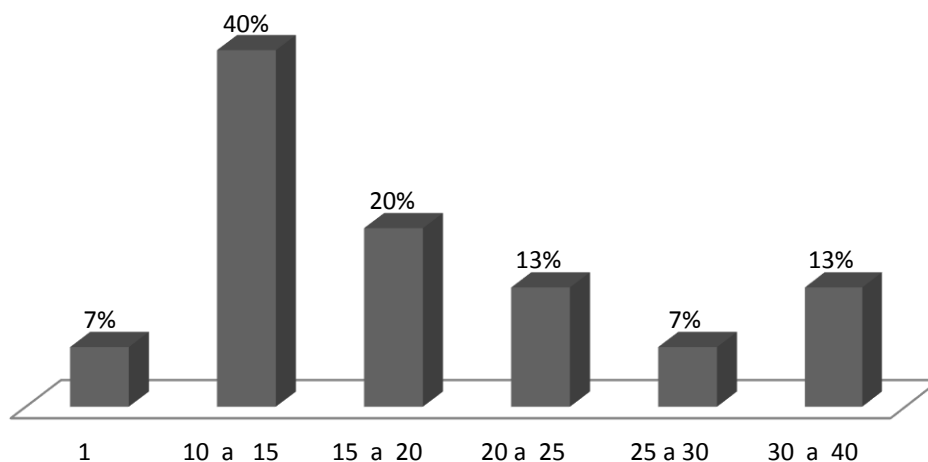
PORCENTAJE DE SU TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LA DOCENCIA



Grafica 5. Porcentaje del tiempo de trabajo de los docentes de la Facultad de Lenguas UAEM que dedican a la docencia

En dicha Facultad la mayoría de los docentes llevan entre 10 y 15 años dedicados a la enseñanza como instructor, profesor o docente, lo cual se representa con el 40% de los encuestados, seguido por el 20% que se encuentran entre los años de 15 a 20, los años 20 a 25 y 30 a 40 se representan con el 13% en la misma grafica (grafica 6) se observa que el porcentaje más bajo se sitúa en el 7% de los encuestados.

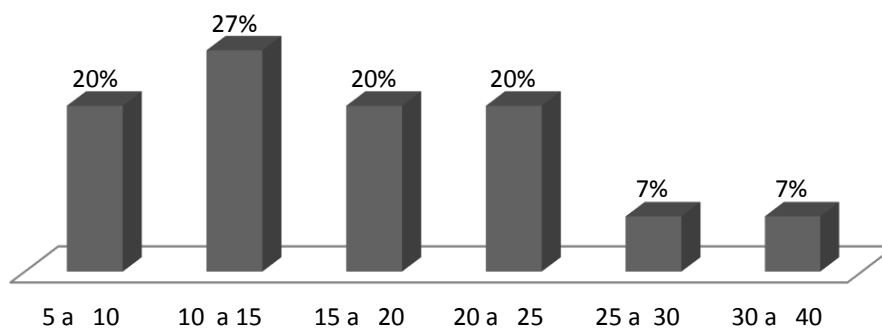
AÑOS DEDICADO A LA ENSEÑANZA



Grafica 6. Años que los docentes de la Facultad de Lenguas llevan dedicados a la enseñanza como profesores o instructores

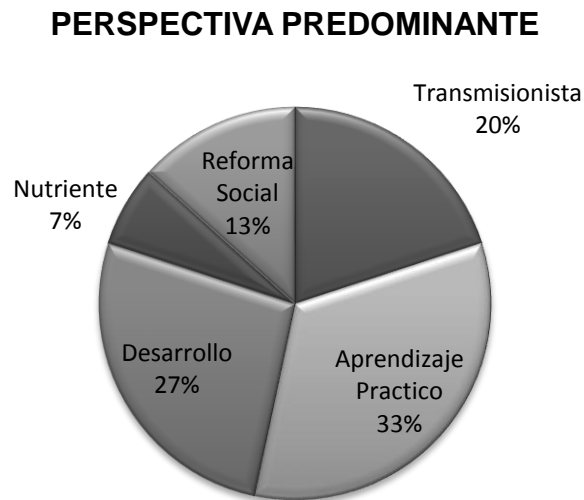
La grafica siete muestra los años que los docentes llevan dedicados a enseñar su materia de especialidad, en esta se observa que el 27% de los docentes llevan dedicados a dicha actividad entre 10 y 15 años, el 20% de los encuestados representan entre los años 5y 10, 15 y 20, 20 y 25 y finalmente el 7% es representado por los docentes que llevan dedicados a esta actividad de 25 a 30 y de 30 a 40 años.

AÑOS ENSEÑANDO SU MATERIA DE ESPECIALIDAD



Grafica 7. Años que los docentes de la Facultad de Lenguas de la UAEM llevan dedicados a enseñar su materia de especialidad

En cuanto a la perspectiva predominante de dicha facultad, se encontró en primer lugar la de Aprendizaje práctico representado por el 33% de los docentes encuestados, seguida de la de Desarrollo con un 27%, la perspectiva Transmisionista representa el 20%, la de Nutriente 7% y de Reforma Social 13% de la población encuestada.

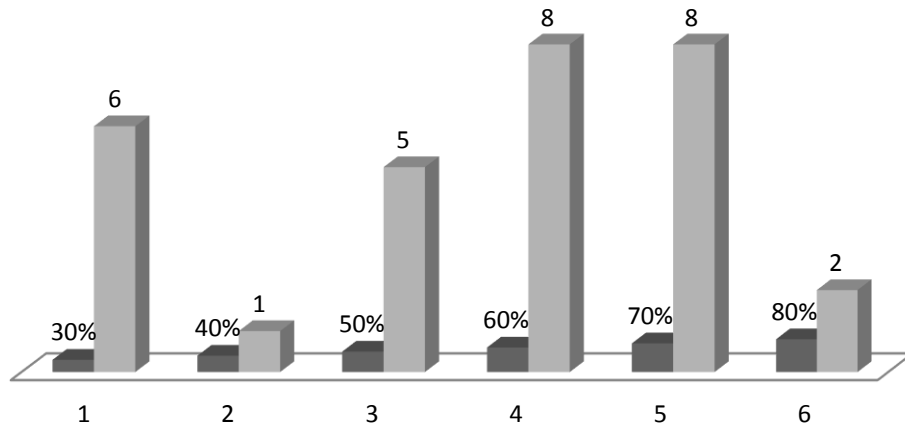


Gráfica 8. Perspectiva predominante en la Facultad de Lenguas de la UAEM

5.1.3. Facultad de Ciencias de la Conducta

En la Facultad de Ciencias de la Conducta, el porcentaje de docentes más alto dedica entre 60% y 70% de su tiempo de trabajo a la docencia, esto se representa en la gráfica 9 con 8 de los docentes encuestados, mientras que la minoría representa por 2 y un docentes encuestados, quienes dedican el 40% y 80% respectivamente de su tiempo de trabajo a la docencia.

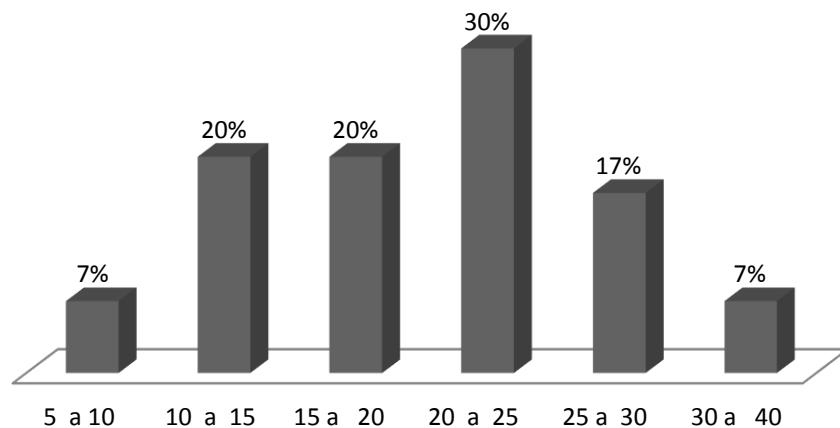
PORCENTAJE DE SU TIEMPO DE TRABAJO QUE DEDICA A LA DOCENCIA



Grafica 9. Porcentaje del tiempo de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Conducta que dedican a la docencia en sus horas de trabajo.

La grafica diez muestra los años que los docentes de dicha Facultad llevan dedicados a la enseñanza como instructor, profesor o docente, el 30% de los profesores llevan entre 20 y 25 años dedicados a la enseñanza, mientras que el 7% llevan entre 5 a 10 y 30 a 40 dedicados a la enseñanza.

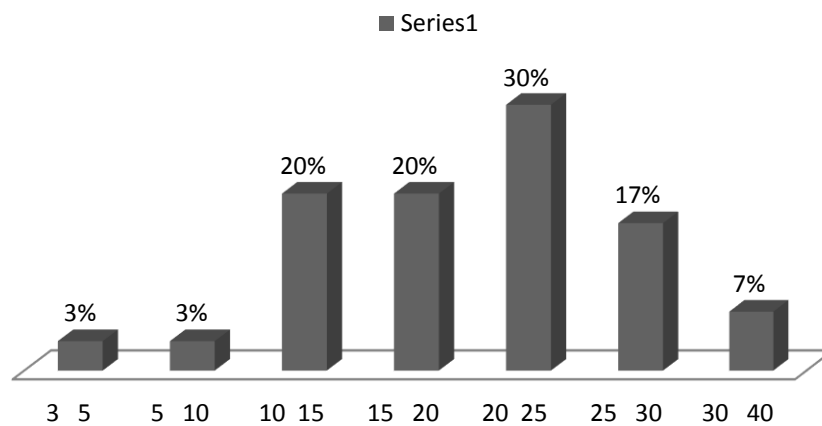
AÑOS QUE LLEVA DEDICADO A LA ENSEÑANZA



Grafica 10. Años que los docentes de la Facultad de Ciencias de la conducta llevan dedicando a la enseñanza.

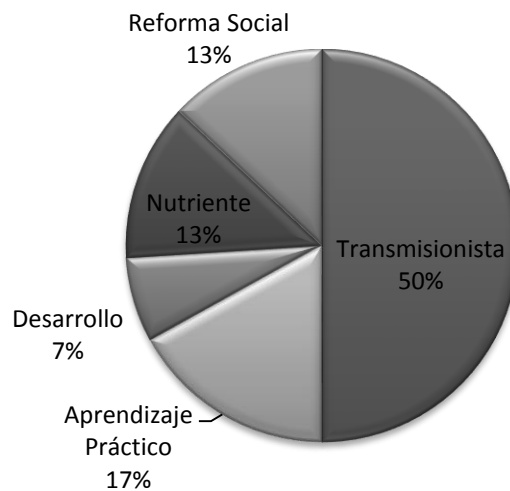
La mayoría de los docentes, como se observa en la gráfica 11, llevan entre 20 y 25 años enseñando su materia de especialidad, esto se indica con el 30% de los docentes encuestados, por otro lado se observa que entre los años 3 a 5 y 5 a 10, los docentes solo representan el 3% respectivamente.

AÑOS ENSEÑANDO SU MATERIA DE ESPECIALIDAD



Grafica 11. Años que los docentes de la Facultad de Ciencias de la Conducta llevan dedicados a su materia de especialidad

PERSPECTIVA PREDOMINANTE



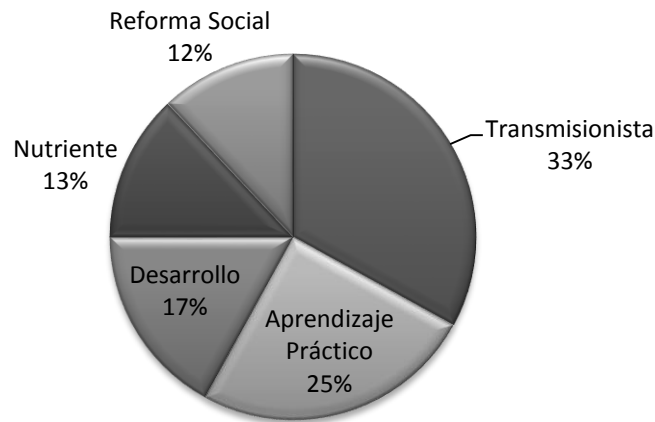
GRAFICA 11. Perspectiva de la enseñanza predominante en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM

La perspectiva de la enseñanza dominante en la gráfica anterior es la Transmisionista con el 50%, seguida por la de Aprendizaje Practico representada por el 17% de los encuestados, la perspectiva de Reforma Social y de Nutriente, está representada por el 13% de los docentes encuestados mientras que la perspectiva de Desarrollo se encuentra representada por el 7% de los docentes.

5.2. Resultados generales de las tres Facultades encuestadas

El total de los docentes encuestados pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades fue de 60, y con ellos se observa que la perspectiva de enseñanza predominante es la Transmisionista, la cual presenta un porcentaje de 33%, la de Aprendizaje Practico se observa en segundo lugar con 25%, seguida de la de Desarrollo con el 17%, la perspectiva Nutriente representa al 13% de la población, mientras que la perspectiva de Reforma Social representa solo el 12% de los docentes encuestados. (Grafica 12)

PERSPECTIVA PREDOMINANTE EN LA DES DE EDUCACION Y HUMANIDADES



Grafica 12. Perspectiva de la enseñanza predominante en la DES de Educación y Humanidades de la UAEM

5.3. Análisis de resultados

Los resultados de la presente investigación se tomaron a partir de la participación del personal docente de tiempo completo perteneciente a la DES de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), tomando como muestra un total de 60 docentes que se encuentran laborando en las tres Facultades que integran la DES de Educación y Humanidades: Facultad de Lenguas, Facultad de Humanidades y Facultad de Ciencias de la Conducta. De la totalidad de docentes encuestados, 33 son de género femenino y 27 de género masculino con un promedio de edad de 49 años.

El principal papel o función que desempeñan los docentes dentro de sus organismos académicos es el de profesor investigador esto representado con un 90% de los encuestados, el 8% de los docentes está representado por los maestros que se encargan exclusivamente de horas clase mientras que el 2% restante lo representan los docentes que tienen puestos administrativos o directivos dentro de los centros educativos a los que pertenecen. El grado académico que más prevalece en los docentes encuestados es el de la maestría, seguido por el doctorado y por último la licenciatura.

La mayoría de los docentes encuestados, han dedicado de 20 a 25 años a la enseñanza como instructor, profesor o docente, esto representado por el 27% de los docentes, el 22% ha dedicado de 10 a 15 años a la misma actividad, mientras que el 20% ha dedicado de 15 a 20 años a la docencia y solo el 2 y 3% han dedicado del 1 a 4 y de 4 a 10 años respectivamente.

Del mismo modo, es importante mencionar los años que los docentes han dedicado a impartir su materia de especialización, en este rubro se encontró que el 27% de los docentes han dedicado de 10 a 15 años a dicha actividad, el 25% ha dedicado de 20 a 25 años, 18% han dedicado de 15 a 20 años y solo el 2% y 7% han dedicado de 1 a 4 y de 5 a 10 años respectivamente.

De igual forma, el tiempo que dedican los docentes a la enseñanza dentro de sus horas de trabajo, es importante ya que es en el transcurso de este tiempo en donde los docentes desarrollan sus habilidades como catedráticos universitarios. En este sentido, se encontró que la mayoría de los docentes dedican 40% y 60% de su tiempo a dicha actividad, esto representado por el 22% de los docentes encuestados, el 20% dedica entre 50% de su tiempo a dicha actividad, y solo el 2% y 5% dedican 10% y 80% de su tiempo de trabajo a la docencia.

Para el análisis completo de los resultados es imperante conocer la definición de perspectiva de la enseñanza, para la cual Daniel Pratt y Jhon Collins 2001 la definen como *el conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones*, es decir es el criterio personal de cada uno de los individuos, lo cual implica que no existen afirmaciones o negaciones erróneas, es simplemente como cada cual responde hacia determinado cuestionamiento desde su propia experiencia.

En los resultados encontrados, se observó que la perspectiva dominante de la presente investigación fue la Transmisionista, la cual presenta un porcentaje de 33%, Pratt y Collins (2001) mencionan que *esta perspectiva tiene que ver con el compromiso que tiene los docentes con el contenido o materia de la asignatura, mencionan que los profesores en los que esta perspectiva prevalece, tienen un buen dominio del tema o del contenido de la asignatura y su principal interés radica en presentar el contenido de manera precisa y eficiente a los estudiantes.*

A pesar de que la perspectiva mencionada es la más prevaleciente en los docentes encuestados, se puede observar que las perspectivas restantes también presentan un porcentaje considerable de docentes que la llevan a cabo, se aprecia que la de Aprendizaje Practico se encuentra en segundo lugar con 25%, seguida de la de Desarrollo con el 17%, la perspectiva Nutriente representa al 13% de la población, mientras que la perspectiva de Reforma Social representa solo el 12% de los docentes encuestados.

Si bien, se aprecia que entre las perspectivas Transmisionista y la de Aprendizaje Practico no existe mucha diferencia, las perspectivas de Desarrollo, Nutriente y Reforma Social, presentan una diferencia significativa con respecto a las anteriores ya que la frecuencia con las que los docentes la seleccionaron es mucho menor.

Con respecto a lo anterior Pratt y Collins (2001) *mencionan que la perspectiva es un término más amplio que las creencias, pues integra en su significación aspectos que se relacionan con las intenciones que se tienen y las acciones que se realizan para enseñar.* En este sentido, una perspectiva acerca de la enseñanza puede caracterizarse como una lente a través de la cual se puede apreciar y observar tanto la enseñanza como el aprendizaje, por lo que se pueden observar diferencias en las creencias de cada uno de los docentes encuestados.

De este modo, mencionan Pratt y Collins (2001) *se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman “compromiso” (commitment) y que se*

refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones.

De acuerdo con Pratt y cols. (2001), el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención a lo que pretende lograr cuando enseña. Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que intenciones, acciones, incluso creencias, pueden ser encontradas en una misma perspectiva. Es decir que no hay perspectivas puras. Por ejemplo, dos perspectivas pueden darle importancia a la técnica de interrogación en clase, y sin embargo, diferir en cuanto a la manera en que utilizan las preguntas, ya sea por el tipo de preguntas que hacen o por el manejo que se hace de las mismas.

Lo anterior, se pudo observar con los docentes encuestados que resultaron con combinaciones en dos perspectivas. De los 60 docentes encuestados, 22 de ellos obtuvieron dichas combinaciones; las combinaciones de perspectivas más prevalentes fueron las de Desarrollo y Nutriente con el 10% de los docentes encuestados, 5% de los profesores, resultaron con combinaciones en las perspectivas de Aprendizaje Practico-Transmisionista, Aprendizaje Practico-Desarrollo y Nutriente-Reforma Social.

Las combinaciones anteriores fueron clarificadas de acuerdo a la escala de Pratt y Collins, en donde evalúa no solo la perspectiva, si no las intenciones, las acciones y la creencia como tal, esto nos indicó, cuál de las perspectivas seleccionada por los docentes es la que lleva a cabo de forma más frecuente de acuerdo a sus acciones, intenciones y creencias.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

La perspectiva que más prevalece en los docentes de la DES de Educación y Humanidades es la Transmisionista, esto nos indica que los docentes, están comprometidos de forma preponderante con el manejo del contenido de los temas, tanto de ellos como de los alumnos.

Pratt y Collin 2001, refieren respecto a esta perspectiva, que *la enseñanza eficaz requiere un compromiso sustancial con el contenido, tema o materia. Los buenos maestros tienen dominio de la materia o contenido. Es primordial para el maestro la responsabilidad de representar el contenido de forma precisa y eficiente para los alumnos. Es responsabilidad del alumno ese contenido en sus formas autorizadas o legítimas. Los buenos maestros toman alumnos sistemáticamente a través de conjuntos de tareas que llevan a dominio del contenido. Tales maestros proveen objetivos claros, ajustar el ritmo de la docencia, hacer un uso eficiente del tiempo de clase, aclarar malentendidos, responder preguntas, ofrecer retroalimentación oportuna, corregir errores, proporcionan una revisión, resumir lo que se ha presentado, alumnos directos a los recursos apropiados, establecer estándares altos para el logro y desarrollo de medios objetivos para evaluar el aprendizaje. Los buenos maestros son entusiastas acerca de su contenido y transmitir ese entusiasmo a sus alumnos, y para muchos aprendices, son presentadores memorables de su contenido.*

La segunda perspectiva predominante es la de aprendizaje práctico, la cual nos indica que *la enseñanza es un proceso de enculturación para los estudiantes a partir de un conjunto de normas sociales y las formas de trabajo. Los buenos maestros son altamente calificados en lo que enseñan. Ya sea en las aulas o en los sitios de trabajo, son reconocidos por su experiencia. Los maestros deben revelar el funcionamiento interno de actuación especializada y deben traducir en un lenguaje accesible y un conjunto ordenado de tareas., que suele proceder de lo simple a lo complejo, teniendo en cuenta los diferentes puntos de observación y la entrada en función de la capacidad del alumno. Los buenos maestros saben lo que sus alumnos pueden hacer por su cuenta y lo que pueden hacer con la guía y dirección; es decir, con la participación del educando, dentro de su "zona de desarrollo". Como estudiantes maduran y se vuelven más competentes, los cambios de roles del profesor con el alumno, con el tiempo, ofrecen menos dirección por parte del profesor y mayor responsabilidad por parte de los alumnos a medida que avanzan de estudiantes dependientes a trabajadores independientes. (Pratt y Collin 2001)*

Dentro de estas perspectivas se puede observar que lo que los “buenos maestros”, son los que tiene un buen dominio de su tema y saben lo que sus

alumnos pueden hacer por su cuenta y lo que pueden hacer con la guía y dirección, es decir, toman en cuenta y conocen las habilidades de sus estudiantes.

En este sentido, se habla de las competencias que los docentes tienen que poseer para una oportuna formación profesional, respecto a esto Gonzales 2006 considera que *la implementación del currículum por competencias implica una serie de demandas para la docencia:*

1. *Requiere que se establezca una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, lo cual implica un cambio en el rol del profesor, por lo cual debe ser oportunamente capacitado.*
2. *Requiere de mayor vinculación de teoría y práctica con uso intensivo de proyectos, resolución de problema, estudios de casos, trabajos independientes y prácticas en terreno.*
3. *Plantea la necesidad de incorporar una práctica temprana.*
4. *Obliga a tener mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular.*
5. *Aplica reformular totalmente los procesos de evaluación, de modo de poder dar mayores garantías del dominio de los aprendizajes.*

Si bien es cierto que las demandas vistas anteriormente, son necesarias para la formación profesional, también es cierto que su cumplimiento va a depender de diferentes factores, en este caso, y haciendo alusión al tema estudiado, tendrían que ver con las creencias que los profesores tiene acerca de la enseñanza, como se observó en las respuestas hechas por los docentes, las demandas que ellos según a sus creencia cumplen son las siguientes:

- Establecen una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante, lo cual implica un cambio en el rol del profesor, por lo cual debe ser oportunamente capacitado.
- Promueven vinculación de teoría y práctica con uso intensivo de proyectos, resolución de problema, estudios de casos, trabajos independientes y prácticas en terreno
- Reformulan totalmente los procesos de evaluación, de modo que pueden dar mayores garantías del dominio de los aprendizajes.

Con ello nos damos cuenta de que algunos elementos importantes para una educación competente se quedan fuera como es la práctica temprana y la vinculación con el sector productivo, los cual afecta de una u otra manera, uno de los principales objetivos de la educación superior actual que es la empleabilidad.

Parte importante del desempeño y perspectivas de los docentes, son los alumnos ya que, si bien es cierto que el papel del docente es el de guía, también depende

de cómo esta guía imparte sus Unidades de Aprendizaje para que los alumnos puedan desarrollar o no las competencias requeridas en su formación profesional.

Respecto a esto, las dos perspectivas resultantes nos muestran que los “buenos estudiantes” desarrollan el manejo teórico de los temas (dominio del contenido, temas o materias) y la educación autodidacta en donde el profesor desenvuelve en sus estudiantes mayor responsabilidad y competencia en su educación profesional.

De acuerdo a eso, observamos cómo se toman en cuenta los tres tipos de saberes, **los cognitivos** que se refieren a la adquisición de saberes o conocimientos, tanto generales o específicos del área de formación; **los técnicos**, que son la base suficiente para aplicarlos en la solución de problemas concretos y **el saber hacer** que se refieren a como se van a aplicar los conocimientos adquiridos. Este último, quedaría de cierta forma inconcluso, ya que las creencias prevalecientes se centran más en los dos primeros, sin embargo en el Aprendizaje Práctico se toma un poco en cuenta el saber hacer de los alumnos.

Como se puede observar las dos perspectivas prevalecientes en los docentes encuestados, desarrollan la mayoría de las competencias requeridas para los alumnos en su formación profesional. Sin embargo algunas de las competencias tanto de los docentes como para los alumnos, quedan excluidas, lo cual puede provocar que la formación profesional sea en cierta medida incompleta.

Empero las dos perspectivas mencionadas anteriormente fueron las que prevalecieron más en los docentes encuestados, su frecuencia es muy baja ya que solo 20 de los docentes mantiene esta perspectiva (Transmisionista), se observa que el resto se encuentra entre las perspectivas sobrantes y la frecuencia con la que se presentan no es muy alta.

Por lo que se diserta que las creencias de los docentes universitarios, no coadyuvan sobre una misma línea de acción, lo cual indica que las concepciones que tiene acerca de la enseñanza son muy variadas.

CAPÍTULO VII

SUGERENCIAS

Las creencias de los docentes pertenecientes a la DES de Educación y Humanidades, no van sobre la misma línea de acción, lo cual según Olson y Torrance, 1996; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999 nos muestran que *las creencias que los profesores sostienen acerca del aprendizaje son los marcos de referencia con los cuales se apoyan para realizar sus actividades de enseñanza tanto dentro como fuera del aula*. Así, si los profesores creen que los estudiantes aprenden por mera repetición, su enseñanza será de determinada manera. Si por otra parte creen que la enseñanza es para formar mejores personas, tendrán que realizar distintas acciones dentro del aula para lograrlo.

Si bien es cierto que los docentes Universitarios son expertos en su materia y tienen una vasta experiencia en ella, también es cierto que la mayoría de ellos no tienen un adiestramiento encaminado a la formación profesional, y por ende, su concepto de enseñanza se basa, como se mencionó en el párrafo anterior, en lo que ellos creen y experimentaron en su momento.

Es por este motivo por el que se sugiere un Programa de Capacitación Docentes Universitaria el cual siga la siguiente ruta:

1. Instrumentación

Aplicar a los docentes el Inventario de Perspectivas de la Enseñanza, con el fin de que conozcan el tipo de creencia a la que se orientan al momento de impartir sus Unidades de Aprendizaje y del mismo modo corroborar si sus acciones e intenciones coadyuvan con su concepción acerca de la enseñanza.

2. Evaluación

Orientar a los docentes hacia un análisis crítico acerca de la creencia que obtuvieron en el paso anterior y con ello retroalimentar y corregir aspectos importantes para la adecuada formación profesional.

3. Información

Como sabemos, las IES se conforman de distintos elementos entre los cuales se encuentra el pedagógico, el cultural, el político, social y económico, todos estos elementos, aportan importantes componentes que hacen que las IES tengan un óptimo funcionamiento, debido a esto es importante que los docentes conozcan los cambios que han tenido estos ámbitos en la actualidad y como es que estos funcionan. Del mismo modo conocer cuáles son las demandas del ámbito laboral en cuanto a la disciplina que imparten.

4. Actualización

Con el punto anterior, se pretende que los docentes conozcan de forma general las actualizaciones y funcionamientos con los cuales la Educación Superior y el ámbito laboral se desempeñan. En este punto se pretende que los profesores conozcan de forma más profunda y con ello realicen un análisis acerca de las competencias que requieren desarrollar en los estudiantes de acuerdo a la Unidad de Aprendizaje o disciplina que imparten. En este sentido se estudiarían técnicas como:

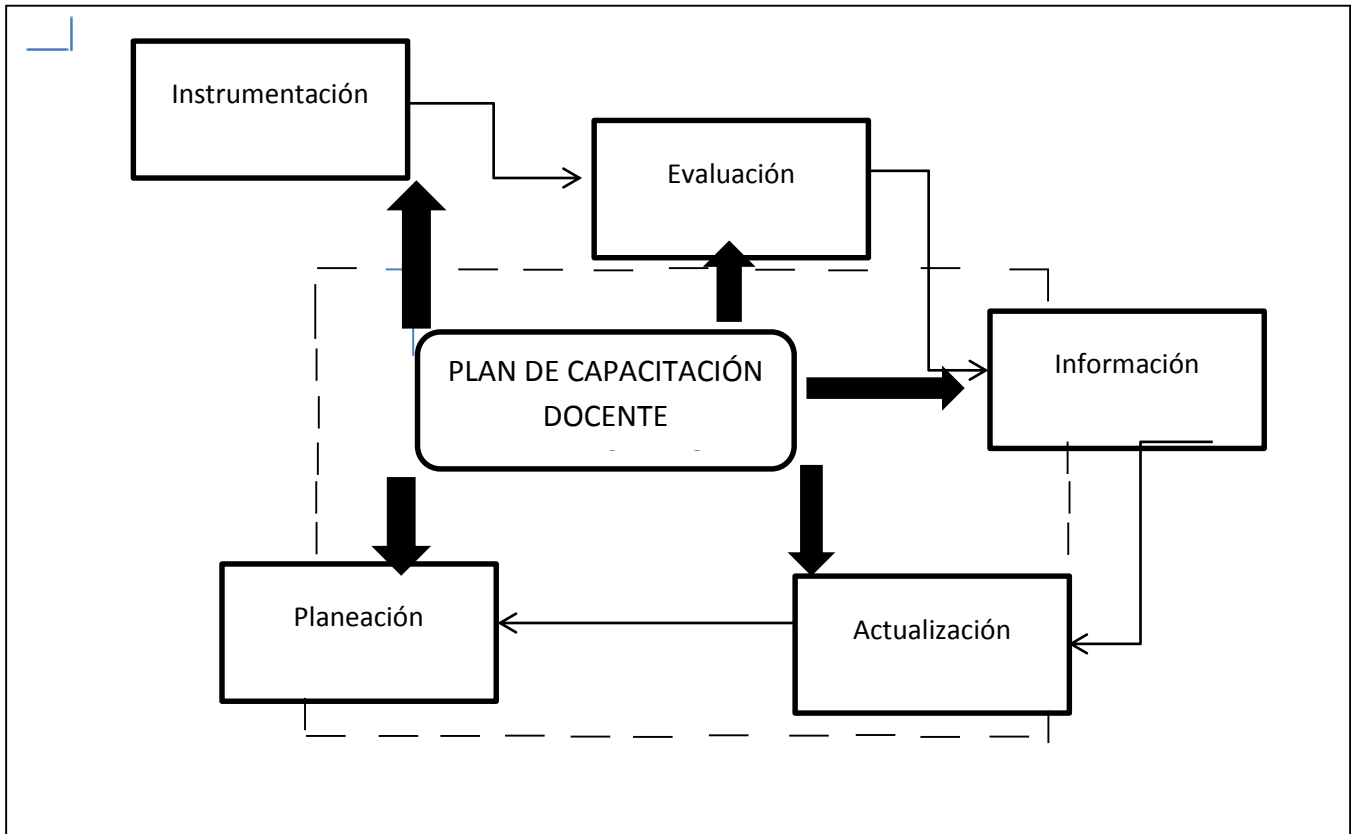
- Uso intensivo de proyectos
- Resolución de problema
- Estudios de casos
- Trabajos independientes
- Prácticas en terreno
- Práctica temprana mediante la vinculación con el sector productivo
- Reformular totalmente los procesos de evaluación, de modo de poder dar mayores garantías del dominio de los aprendizajes, es decir, no evaluar solo los resultados inmediatos del aprendizaje alcanzados por los alumnos, sino también los efectos de la instrucción en las actividades posteriores de aquellos en relación con la materia de estudio, producto de la interacción con el profesor en el aula.

5. Planeación.

Esta incluye lo que los profesores piensan logran (metas), como piensan alcanzarlos (estrategias didácticas), y de qué manera pueden saber que lo logran (estrategias de evaluación). Estos aspectos pueden haber sido planteados de forma explícita en los programas de estudio y los planes de clase de los maestros; como se observa en este apartado, los docentes realizan un plan de acuerdo a los puntos vistos anteriormente haciendo uso tanto de los conocimientos adquiridos como de las competencias que como docentes poseen.

Si bien los puntos anteriores se muestran como pasos a seguir para llevar a cabo el Programa de Capacitación Docente, se quiere dejar en claro que solo los puntos de Instrumentación y Evaluación, actúan como pasos a seguir, los puntos restantes que son Información, Actualización y Planeación, actúan de forma cíclica ya que a lo largo de la práctica docente, los profesores los utilizarán.

El siguiente diagrama muestra de forma gráfica cuales son y cómo actúan los elementos antes mencionados para la propuesta de capacitación docente.



Finalmente se sugiere elevar la muestra de participantes continuar con la presente investigación ya que esta nos daría elementos más precisos y acercados acerca de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

Beltran, F. D. (2004). *La Evaluacion de la Docencia en la Universidad*. México: UAEM.

Benilde García Cabrero, J. L. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Redalyc*.

E., B. R. (2011). Perspectivas de la Enseñanza en Docentes de Educación superior. *Redalyc*.

García, R. P. (2000). *Flexibilidad académica y curricular en las Instituciones de Educacion Superior*. México: Prrúa.

Ghiggi, Z. A. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Scielo*, Vol. 38 n.151 .

Gonzalez, L. E. (2008). *Flexibilidad curricular y competencias de egreso en las Universidades chilenas*. Chile: Porrúa.

Hernández, F. y. (2003). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La muralla .

Humanidades, C. d. (2014-2015). *PIFI*. UAEM.

Institucional, S. d. (2010-2011). *Indicadores basicos de la estadistica 911*. UAEM.

Jaramillo, E. M. (2009). Los ejes de la política actual de educación superior en México: comentarios en torno al balance de Martínez Romo. *Redalyc*.

José Enrique Canto y Rodríguez, R. J. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza . *Redalyc*.

Lever, L. V. (2013). Modernización de la Educación Superior, alternancia política y dignidad en México. *Redalyc*, 84-85.

M.Sc. Alain Agramonte del Sol, M. F. (2007). Limitaciones del Enfoque Cognitivo en la formación integral del profesional de enfermería. *SCielo*.

Patricia Martínez, I. R. (2008). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Redalyc*.

Pedroza. (2000). *Flexibilidad Académica y Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. México: Porrúa.

Sampieri, C. L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.

Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para las escuelas del siglo XXI*. Grao: España.

Villalobos, E. (2004). *estrategias Didácticas para una Conducta Ética*. México: Trillas.

Yazmín Cruz López, A. K. (2008). LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. Tendencias y desafíos. *Redalyc*.

ANEXOS

Universidad Autónoma del estado de México



Facultad de ciencias de la conducta



El Inventario sobre Perspectivas de la Enseñanza le permitirá identificar su orientación en la enseñanza. Le pedimos que sus respuestas sean veraces; la información que proporcione es de carácter confidencial y para fines de investigación. Por su colaboración, muchas gracias.

Sexo

Edad

Antigüedad en la UAEM

Grado académico

Licenciatura en la que imparte clases

A. ¿aproximadamente que porcentaje de su trabajo dedica a la docencia/enseñanza?

0% 10% 20% 30% 40% 50%
60% 70% 80% 90% 100%

B. ¿Cuál es su papel o función principal?

Educador Maestro / Profesor
Supervisor Directivo
Investigador Otro

C. ¿aproximadamente cuántos años lleva dedicado a la enseñanza como instructor profesor o docente?

0 1 2 3-5 5-10 10-15
15-20 20-25 25-30 30-40 40-50 50

D. Adicionalmente a cualquier tipo de enseñanza que haya impartido ¿Cuántos años lleva enseñando en su materia de especialidad?

0 1 2 3-5 5-10 10-15

15-20 20-25 25-30 30-40 40-45 50+

E. ¿Qué materias o especialidades usualmente enseña?

Para cada enunciado seleccione la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo, marcando con una equis “x”. CD significa completamente en desacuerdo; D desacuerdo; N neutral; DA de acuerdo y CA completamente de acuerdo.

CREENCIAS

¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza o instrucción?

		CD	D	N	DA	CA
1	El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados.					
2	Para ser un profesor efectivo uno debe de poner en práctica lo que predica					
3	Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.					
4	Es importante tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos					
5	Mi método de enseñanza se enfoca en el cambio social, no en el aprendizaje del individuo.					
6	Los profesores deben tener completo dominio de su materia					
7	El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.					
8	La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.					
9	Para mi es prioritario desarrollar en mis alumnos la confianza en sí mismos.					
10	El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente					
11	El profesor efectivo debe de ser un experto en su materia					
12	El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados					
13	El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce					

14	En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por sus esfuerzos al igual que por sus logros					
15	Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual					

Para cada enunciado seleccione la respuesta que mejor indique la frecuencia con que usted logra cubrir sus propósitos cuando enseña marcando con una equis "x". N significa nunca; AV algunas veces; MV muchas veces y S siempre.

PROPÓSITOS

¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

		N	PV	AV	MV	S
16	Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes					
17	Mi propósito es presentar como desempeñarse o trabajar en condiciones reales.					
18	Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento					
19	Mi propósito es fomentar en los alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos					
20	Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente					
21	Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia					
22	El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.					
23	Espero que las personas apliquen el contenido de la materia a la vida real					
24	Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología de la enseñanza					
25	Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad					
26	Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza					
27	Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas					
28	Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral					
29	Quiero mantener un balance entre mi					

	preocupación y el desafío por los estudiantes cuando enseño					
30	Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad					

ACCIONES

¿Qué hace usted cuando enseña o instruye?

		N	PV	AV	MV	S
31	Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado					
32	Relaciono el contenido con aplicaciones y escenarios de la vida real					
33	Hago muchas preguntas mientras enseño					
34	Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona					
35	Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores					
36	Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso					
37	Yo muestro las habilidades y métodos marcados en una buena práctica docente					
38	Yo desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de una materia					
39	Fomento la expresión de sentimientos y emociones					
40	Enfatizo más valores que el contenido académico de la materia					
41	El profesor efectivo debe de ser un experto en su materia					
42	Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia					
43	Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros					
44	Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de los alumnos					
45	Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad					