

Myra Lucrecia Zamora Sum

La Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y las estrategias docentes adquiridas por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria del plan dominical.

Asesora: Doctora María Iliana Cardona de Chavac



Facultad de Humanidades
Escuela de Estudios de Postgrado
Maestría en Docencia Universitaria

Guatemala, octubre de 2016

Este informe fue presentado por la autora
como trabajo de tesis, previo a optar al grado
de Maestra en Docencia Universitaria.

Guatemala, octubre de 2016

Índice

Resumen.....	5
Introducción	7
Capítulo I. Generalidades	9
1.1 Línea de investigación: Didáctica en la Educación Superior	9
1.2 Tema.....	9
1.3 Planteamiento del problema	9
1.4 Justificación	12
1.5 Alcances y límites	13
1.6 Objetivos	15
1.6.2 Objetivos específicos:	15
1.7 Metodología de la investigación	15
1.7.1 Diseño emergente.....	15
1.7.2. Cronograma	16
1.7.3. Población	16
1.7.4. Muestra	16
Tabla No. 1. Distribución de la muestra	17
1.7.5 Aplicación del instrumento	17
1.7.6 Tratamiento de datos	18
1.7.7 Métodos	18
1.7.8 Técnicas e instrumentos	19
1.7.9 Procedimientos	19
1.7.10 Proceso metodológico.....	20
Capítulo II. Fundamentación teórica	21
2.1 La Universidad de San Carlos de Guatemala	21
2.1.1 Marco legislativo	21
2.1.2 Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala	22
2.1.2.1 Primeros antecedentes	22
2.1.2.2 La lucha por la educación laica	24
2.1.2.3 El protagonismo de la universidad en la solución de problemas sociales y ciudadanos y la defensa de la autonomía.....	25

2.1.2.4 La Universidad de San Carlos de Guatemala en la lucha por la democracia	27
2.1.2.5 Una breve mirada a la Universidad de hoy	31
2.1.2.6 La Facultad de Humanidades y la Escuela de Postgrado	32
2.2 La docencia en la historia de Guatemala	36
2.2.1 Innovación de la docencia en el Sistema de Educación Nacional.....	37
2.2.2 La innovación de la docencia en el nivel universitario, según la teoría.	39
2.2.3 La docencia universitaria en Guatemala desde investigaciones	45
realizadas en diferentes universidades.	45
2.3. Paradigmas psicoeducativos.....	46
2.3.1 Paradigma conductista.....	46
2.3.2 Paradigma humanista	48
2.3.3 Paradigma psicogenético	51
2.3.4 Paradigma cognitivo.....	53
2.3.5 Paradigma constructivista	55
2.3.6 Paradigma sociocultural	57
Tabla 2. Paradigma conductista.....	59
Tabla 3. Paradigma humanista	60
Tabla 4. Paradigma psicogenético	61
Tabla 5. Paradigma cognitivo.....	62
Tabla 6. Paradigma constructivista	63
Tabla 7. Paradigma sociocultural	64
2.4 Innovación de la docencia.....	65
2.4.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	69
2.4.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.....	70
2.4.3 Comunicarse de manera comprensible y organizar los contenidos	72
2.4.4 Diseñar y organizar la metodología, actividades y tareas de aprendizaje.....	73
2.4.5 Facilitar la relación afectiva y comunicación con los estudiantes.....	76
2.4.6 Evaluar.....	78
2.5 El docente universitario frente a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).....	80

2.6 El perfil docente desde la visión de la biodidáctica	84
2.7 La docencia en el marco del proyecto ético de vida.....	88
2.8 Metacognición e innovación del ejercicio docente	90
Capítulo III. Resultado del estudio de campo.....	97
3.1 Resultados del cuestionario, análisis y discusión.....	97
Gráfica No. 1. Distribución de la muestra según la carrera del Nivel de Educación Media, ciclo Diversificado, de la que se graduó.	98
Tabla No. 8	98
Tabla No. 9. Distribución de la muestra según la carrera universitaria de la que se graduó.....	101
Gráfica No. 2. Agrupación de la muestra según la formación recibida para la docencia en el Nivel Medio, Ciclo de Educación Diversificada, universitario y por otros cursos relacionados.	103
Tabla 10.....	103
Gráfica No. 3. Parte I. Planificación y diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje según contextos.	106
Tabla No. 11.	106
Gráfica No. 4. Parte II. Conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello los recursos y estrategias de acuerdo al contexto y área de conocimiento.....	109
Tabla No. 12	109
Gráfica No. 5. Parte III. Aplicación de evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar de manera continua la formación integral.....	112
Tabla No. 13	112
Gráfica No. 6. Parte IV. Planificación e implementación de procesos de aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC).	115
Tabla No. 14	115
Gráfica No. 7. Parte V. Fundamento del ejercicio docente. Reflexión de las prácticas docentes, sus resultados e interrelación con la planificación, contenidos y metodología de aprendizaje.....	119
Tabla No. 15	119
Gráfica No. 8. Respuestas en los ítems referentes a la formación recibida acerca de los paradigmas educativos actuales.	122

Tabla No. 16. Resumen de la distribución en la escala de valoración de cada una de las partes del cuestionario de recolección de datos expresada en porcentajes.

.....	124
Capítulo IV. Conclusiones.....	126
Capítulo V. Recomendaciones y propuesta.....	128
Apéndices.....	143
Anexos.....	147

Resumen

En todos los ámbitos la sociedad se encuentra inmersa en cambios abruptos que demandan respuestas actualizadas, inmediatas y con los mejores resultados. La educación sistematizada continúa siendo uno de los pilares sobre los cuales pesa la demanda de formar a las generaciones presentes y de actualizar a las generaciones anteriores con competencias integrales que promuevan y respondan exitosamente a los cambios.

En ese contexto, la docencia ejercida hasta ahora presenta grandes necesidades de innovación, lo cual es visible en problemas históricos y se comprueban mediante los resultados de las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación a los estudiantes graduandos y a los maestros que aspiran a una plaza en el sector público. La incidencia de los resultados de estas evaluaciones se refleja en los diferentes ámbitos del desarrollo humano, social, cultural y económico.

La transformación de la formación inicial docente refleja el reconocimiento de esa imperiosa necesidad. La Universidad de San Carlos de Guatemala, se encuentra inmersa en dicho proceso ofreciendo el nivel de especialización.

Así mismo, la Facultad de Humanidades en cumplimiento de sus funciones académicas ofrece la Maestría en Docencia Universitaria (MDU), dirigida a *propiciar la actualización y el mejoramiento de los profesores universitarios, para la superación de su función académica* (Facultad de Humanidades, <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/postgrado/>). Los profesionales que cursan esta maestría cuentan con una formación de diecisiete años aproximadamente, tiempo en el que observaron modelos centrados en el docente y en los contenidos que han sido reforzados por la misma sociedad, valga señalar, interesada en el silencio y la sumisión. Diversas investigaciones relacionadas con la docencia universitaria en el país reflejan la situación actual y sus resultados son congruentes con las evaluaciones del sistema escolarizado mencionadas. Las necesidades de innovación del papel docente en cuanto a las tres tareas principales como son planificación, evaluación y metodología permanecen como fundamentales.

La presente investigación se orientó al análisis de la correspondencia del propósito de la Maestría en Docencia Universitaria con la formación que han recibido los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respecto a las estrategias docentes de planificación, metodología y evaluación para el ejercicio de la docencia universitaria.

Para el efecto, se aplicó un instrumento de recolección de datos a los profesionales que la cursan y a un grupo que cuenta con pensum cerrado y que solicitó un curso específico para elaborar la tesis. Así mismo, se realizó investigación de gabinete.

Los resultados de la investigación de campo de la presente investigación arrojan información fidedigna acerca de la formación adquirida por los profesionales que cursan la Maestría en Docencia Universitaria que al ser comparada con el propósito de la Maestría, permitió llegar a conclusiones y recomendaciones, así como la propuesta de un curso propedéutico que nivele a los profesionales que no cuentan con formación para la docencia previa mediante programas formales. Al contar con formación básica al respecto, se facilita el logro del propósito de dicho programa y se contribuye con el cumplimiento de las funciones básicas de la Universidad de San Carlos: docencia, investigación y extensión (Plan Estratégico, 2003, pág. 6).

De la afirmación anterior se parte para puntualizar que, la teoría educativa se ha renovado sin embargo las prácticas en el aula siguen siendo las mismas, por lo menos en su mayoría lo cual es observable a simple vista y las investigaciones lo revelan.

Palabras clave

Docencia, innovación, paradigmas, implementación educativa, planificación, evaluación, metodología, reflexión, metacognición, estrategias docentes.

Introducción

Frente a los cambios abruptos que se dan en los diversos ámbitos, el educativo al igual que los otros requiere de innovación coherente con las diversas necesidades humanas.

Es evidente la complejidad de este proceso permanente de transformación, el cual genera una multiplicidad de respuestas entre las que se destaca la necesidad emergente de innovación del ejercicio docente de manera que responda a las demandas de las nuevas generaciones.

La universidad como parte del entretreído social es un espacio donde se producen cambios frágos y a su vez los provoca. En cumplimiento a su naturaleza ofrece diferentes programas que aportan a la innovación de la docencia universitaria, entre los cuales se encuentra la Maestría en Docencia Universitaria cuyo propósito principal es *“propiciar la actualización y el mejoramiento de los profesores universitarios, para la superación de su función académica”* (Facultad de Humanidades, <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/postgrado/>).

Como producto de la observación, el análisis empírico de la realidad y de bibliografía encontrada surgió la presente investigación, pretendiendo conjuntar la información de esas diferentes fuentes mediante su revisión. Al mencionar el término revisión, se está pensando en nuevas formas de ver esa realidad, sus necesidades, interrogantes, vacíos, aciertos y desaciertos que orienten a la mejora significativa del ejercicio docente. El estudio será de utilidad para quienes estén interesados en ello.

La investigación bibliográfica permitió ampliar el conocimiento acerca de la formación recibida para el ejercicio docente universitario en cuanto a sus tres tareas principales como son la planificación, evaluación y metodología. Se agregó el análisis reflexivo como parte de esas tareas debido a que este es un elemento fundamental para la innovación y mejora continua.

Del estudio de campo se obtuvo información que permite realizar una descripción fundamentada de la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria. Al cruzar la teoría con dicha información y mediante el estudio analítico fue posible establecer la correspondencia de la formación adquirida por los estudiantes de la MDU en cuanto a planificación, evaluación y metodología con el propósito principal de la Maestría en Docencia Universitaria, lo que permitió llegar a conclusiones y recomendaciones que constituyen un aporte para su necesaria evaluación. Derivado de lo anterior, se detectó la necesidad de un curso propedéutico, del cual se presenta la propuesta, que prepare a los profesionales que no cuentan con educación formal para la docencia y les provea los conocimientos integrales fundamentales sobre los cuales continuar su especialización en docencia universitaria mediante la Maestría en Docencia Universitaria.

Capítulo I. Generalidades

1.1 Línea de investigación: Didáctica en la Educación Superior

1.2 Tema

La Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y las estrategias docentes adquiridas por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria del plan dominical.

1.3 Planteamiento del problema

Actualmente a nivel mundial se vive una época de constantes cambios en los ámbitos social, cultural, económico, político, del medio ambiente, la tecnología, las ciencias y el conocimiento en general. El conocimiento vigente se modifica de manera continuada lo que exige respuestas innovadoras, creativas y adecuadas en todos los campos de acción. Las exigencias de innovación son evidentes en todos los entornos, en lo que se incluye la docencia. Carbonel, citado por López (2005, pág. 31), define:

La innovación educativa es un concepto semántico muy abierto, al igual que tantos otros conceptos polisémicos en educación, y se podría entender como el conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizadas, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas establecidas, por lo que se podría utilizar como sinónimo el concepto de renovación pedagógica.

A esto se agrega que toda innovación implica reforma y que ninguna reforma se realiza de manera inmediata, tampoco se observan efectos consistentes de un día a otro.

Siguiendo al mismo autor y en relación directa con cambios en las prácticas educativas arraigadas, López (2005, pág. 28), cita a De la Torre, quien señala que el profesor: *“debería trabajar en la capacitación docente en los siguientes aspectos:*

formación, innovación e investigación ya que innovar, formar e investigar son tres momentos de un mismo proceso hacia el cambio y la calidad sostenida”.

En Guatemala se están llevando a cabo esfuerzos en materia de reforma al Sistema Educativo Nacional, lo que indica, entre otros, reconocimiento del papel fundamental de los docentes para el logro de los fines de la educación. Entre las reformas que se están implementando se encuentra el cambio de la carrera magisterial, la cual a partir del 2013 está conformada por la etapa preparatoria, ubicada en el nivel diversificado, y la etapa de especialización que se implementa a nivel superior (profesorado universitario).

Es importante destacar que para innovar la educación se requiere de intención, voluntad y esfuerzos bien definidos a manera que se puedan superar los obstáculos implícitos. En este caso la intención y voluntad no se refieren a sentimientos o inclinación a hacer el bien, se está hablando de la determinación y al uso de la facultad de decidirse a orientar las acciones (movilizar fuerzas) hacia la innovación, con el pleno conocimiento, o a lo menos un nivel avanzado de conciencia de lo que esto involucra.

En la educación superior existe el problema, al igual que en los otros niveles educativos, que la docencia se ejerce de la misma manera como se aprendió en el transcurso de la formación recibida, en Guatemala son alrededor de diecisiete años para obtener la facultad de ejercerla en el nivel universitario. Esta realidad es generalizada, aunque no se deja de mencionar a los profesionales que han continuado su formación sistemática o asistemáticamente con la finalidad de desarrollarse profesionalmente en este campo. La docencia centrada en la enseñanza y en la imagen del maestro tradicional sigue en el ideario personal y colectivo, modificar esa imagen requiere de visión, planes, estrategias e inversión de diversos recursos para realizar cambios estructurales en el sistema educativo. Paradójicamente, se observa en lo cotidiano discursos que parecieran reflejar que están sucediendo cambios sustanciales que se deberían observar en las tareas principales de la docencia que concretan el ejercicio docente como son la planificación, metodología y evaluación. Sin embargo el escenario es otro,

observándose predominancia de las clases magistrales usadas tradicionalmente, estudiantes con actitud pasiva esperando recibir todo el “conocimiento” de los docentes para poder reproducirlo en los exámenes que deben superar para adquirir los créditos que suelen ser la meta principal a alcanzar. Desarrollar conceptos y estrategias distintas es parte del proceso de perfeccionamiento que requiere de participar en programas de formación sistemáticos, reflexión acerca de las prácticas personales y colectivas, así como de realizar investigaciones de lo que sucede en el aula. Dicho de otra manera, no basta con obtener conocimientos teóricos y contar con elementos para describir las razones por las que es necesario el cambio, o de plantear un discurso detallado de ideales, más que el conocimiento teórico y empírico, se requiere del involucramiento y compromiso del ser individual y del colectivo.

Aquí se dilucida que el término estrategias docentes, como aparece en el título de esta investigación se considera en un sentido amplio. Es decir, más allá del uso circunscrito a estrategias didácticas, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias metodológicas, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza aprendizaje, entre otros. Para el efecto, se parte del diccionario WordReference.com, donde se define como “*técnica y conjunto de actividades destinadas a conseguir un objetivo*”. Además, Gárriz (2015, pág. 275) expresa que “*la estrategia comprende las actuaciones y la secuencia en que estas se llevan a cabo para poner en marcha unos planes de trabajo y conseguir los objetivos que se pretenden*”.

Se afirma en tal caso, que hace referencia al conjunto de procedimientos, más o menos permanentes basados en principios, criterios y supuestos, que se aplican a las tres tareas principales de la docencia y que influyen en su configuración. Con esas estrategias se consiguen la resolución de los problemas de la planificación, evaluación y metodología, por lo que contribuyen a lograr su propósito.

Los programas de formación a nivel de postgrado, como la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, representan una oportunidad para la mejora e innovación de las

estrategias docentes, es un camino al perfeccionamiento que idealmente debe estar enmarcado en el proyecto ético de vida. Los profesionales que la cursan estudian cinco semestres en los que se persigue conseguir su principal propósito: “*propiciar la actualización y el mejoramiento de los profesores universitarios, para la superación de su función académica*” (Facultad de Humanidades, <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/postgrado/>).

En el logro de este propósito intervienen diferentes factores de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria y otros propios de la Maestría, frente a lo que se plantea la pregunta de investigación ¿Cuál es el nivel de correspondencia existente entre el propósito de la Maestría en Docencia Universitaria y la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respecto a las estrategias de planificación, metodología y evaluación para el ejercicio de la docencia universitaria?

Se analizó dicha correspondencia, tomando como base la taxonomía de Robert Marzano que presenta el análisis en el tercer nivel, señala que involucra procesos de comparación, análisis de error, construcción de nuevas generalizaciones a partir de información que se conoce o se observó. Además, requiere de procesos que conlleven a la elaboración de generalizaciones y especificaciones que son de naturaleza inductiva y deductiva (Gallardo, 2009, pág. 36). Mediante el análisis e inferencias se cumplieron los objetivos de la presente investigación.

1.4 Justificación

La innovación educativa vista como la búsqueda del cambio y calidad sostenida no es nueva en el país, desde la época colonial se han realizado esfuerzos por mejorar la educación en sus diferentes niveles educativos.

En la educación superior, la Constitución Política de la República de Guatemala en el Artículo 82 (1985, pág. 10), hace referencia a que la Universidad de San Carlos es la designada para desarrollar la educación superior estatal, así como de promover la investigación y cooperar al estudio y solución de los problemas nacionales. Razón

por la cual el resultado de esta investigación, contribuye al cumplimiento del mandato constitucional, ya que aporta hallazgos concretos acerca de las estrategias docentes de planificación, metodología y evaluación en un análisis de correspondencia con el propósito de la Maestría en Docencia Universitaria.

Además de lo anterior, la información que se aporta es importante para futuros estudios que evalúen la carrera de Maestría en Docencia Universitaria (la evaluación debe ser continúa) la cual es un pilar en la transformación de la educación estatal y privada. La investigación de la docencia es indispensable para que la transformación educativa deje de ser retórica y al concretarse se observe su incidencia en los individuos y la sociedad. Constituye la construcción de conocimiento, no para acumularlo sino para provocar cambios sustanciales en el conocimiento. También se aportan elementos para formular nuevas experiencias didácticas en las aulas universitarias, al respecto existe numerosa bibliografía más no estudios publicados que se relacionen con la Escuela de Postgrado.

La concreción de la innovación es un problema nacional, en los niveles educativos escolarizados se realizan esfuerzos para que se haga realidad, en el nivel de educación superior se hace necesario el análisis profundo y continuo ante lo cual esta investigación representa un aporte significativo.

1.5 Alcances y límites

En la naturaleza de la educación sistemática se encuentra ingénita la necesidad de innovación, esencia sobre la cual se han hecho diferentes esfuerzos dirigidos a alcanzar logros que reflejen mejoras significativas en la sociedad. Aunque como bien se sabe, la educación no es la panacea de los problemas humanos, constituye un pilar en el desarrollo en todos los ámbitos. Una razón fundamental, aunque no la única, por la cual la educación encuentra limitaciones en el logro del desarrollo humano se debe a las formas de implementación educativa. En el presente estudio al mencionar este término, se está haciendo referencia a la aplicación de los métodos y estrategias utilizadas por los docentes en la labor docente, que involucran la

preparación a partir de su previsión y evaluación continua. Este proceso constituye un sistema.

La problemática de la implementación educativa es compleja, en el trayecto de esta investigación se realizó un análisis reflexivo acerca de la misma a la luz de los paradigmas contemporáneos. Se determinan como alcances de la presente investigación los siguientes:

- a) Recopilar, seleccionar y analizar información teórica. Este proceso en sí mismo es un aporte
- b) Investigar con criterios teóricos información específica de la formación adquirida por los estudiantes de la MDU, lo que fundamenta la implementación educativa (planificación, desarrollo de las clases y evaluación) a nivel universitario.
- c) Determinar si la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria corresponde con el propósito principal de la Maestría en Docencia Universitaria.
- d) Establecer si cuentan con formación para que su ejercicio docente se fundamente en procesos de análisis reflexivo.
- e) Identificar necesidades de formación.
- f) Aportar propuestas de mejora a la Escuela de Postgrado dirigidas a la Maestría encargada de la formación de docentes a nivel universitario.

Es importante mencionar que en toda investigación la recopilación, selección y análisis crítico de información teórica son trascendentes en sí mismos, ya que se amplía el conocimiento.

Las características de la investigación descriptiva y sincrónica, además de los objetivos planteados determinan como límite de esta investigación el siguiente:

No se determinó el nivel de incidencia de la Maestría en las prácticas docentes, debido a la heterogeneidad en el perfil particular de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria que la cursan:

- a) Profesionales de diversas áreas de conocimiento.
- b) Con o sin formación docente en el nivel medio.
- c) Diferente formación a través de cursos relacionados con el ejercicio docente.

Además de lo anterior, para poder determinar el nivel de incidencia de la Maestría en las prácticas docentes de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, se requeriría de contar con el perfil de ingreso producto de una evaluación diagnóstica sobre el cual comparar la innovación como efecto de los estudios en este Postgrado.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Analizar la correspondencia del propósito de la Maestría en Docencia Universitaria con la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respecto a las estrategias de planificación, metodología y evaluación para el ejercicio de la docencia universitaria.

1.6.2 Objetivos específicos:

- a) Indagar la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respecto a las estrategias docentes de planificación, metodología y evaluación para la docencia universitaria.
- b) Determinar la formación adquirida respecto a estrategias reflexivas para ser aplicadas en el ejercicio de la docencia universitaria, que contribuyen al logro del propósito de la Maestría en Docencia Universitaria.
- c) Aportar propuestas de mejora a la Escuela de Postgrado para el logro del propósito de la Maestría en Docencia Universitaria.

1.7 Metodología de la investigación

1.7.1 Diseño emergente

Con la asesoría de la profesional asignada para el efecto por la Escuela de Postgrado, se revisó el proyecto de investigación y se mejoró el título para que

correspondiera de mejor manera al tema, de esto se derivó la necesidad de realizar ajustes que se efectuaron oportunamente.

1.7.2. Cronograma

Emanado de situaciones fuera del alcance de la investigadora, fue necesario reprogramar las fechas establecidas en el cronograma inicial. Sin embargo, los procedimientos determinados en un inicio se mantuvieron y cumplieron a cabalidad.

1.7.3. Población

La población que fue objeto de estudio está conformada por noventa y tres estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria hombres y mujeres de los cuales treinta y ocho son cursantes del primer semestre, treinta y uno del tercer semestre, quince del quinto semestre, así como el grupo de nueve profesionales que cuentan con pensum cerrado que solicitaron un curso extraordinario para la elaboración de tesis. Este último grupo fue referido para el estudio al momento de aplicar el instrumento de recolección de datos. La formación académica con la que cuentan es a nivel de licenciatura en diferentes especialidades: Pedagogía, Psicología, Educación, otras del área de Educación, licenciaturas no relacionadas con Educación y en algunos casos poseen además algún profesorado. De acuerdo al perfil de ingreso a esta Maestría, cuentan con habilidad para el trabajo individual y colectivo, con actitudes de autoformación y cooperación, responsabilidad y conciencia de que sus esfuerzos son importantes para el logro de los objetivos personales y colectivos, capacidad para integrar la teoría y la práctica, para el análisis de los problemas educativos del país y experiencia en el campo educativo. Su formación académica consta mínimamente de once años de educación escolarizada y cinco de estudios universitarios.

1.7.4. Muestra

En congruencia con los objetivos de la investigación se aplicó la técnica del muestreo probabilístico, donde todos los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria tuvieron la misma oportunidad de ser seleccionados. La muestra se calculó por

medios estadísticos, seleccionada mediante fórmula estadística que permite obtener el grado de confiabilidad en un 95% y un margen de error de 9%, de lo que resultaron conformando la muestra setenta y nueve individuos para recopilar información acerca su nivel de formación respecto al ejercicio docente.

$$n = \frac{N o^2 Z^2}{(N-1) e^2 + o^2 Z^2}$$

Del total de la población de 93 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, se calculó la muestra que equivale a 79, distribuyéndose de la siguiente manera:

Tabla No. 1. Distribución de la muestra

Datos	Estudiantes encuestados por semestre	Porcentaje de Muestra seleccionada	Muestra seleccionada
Primer semestre	38	31.8709677	32
Segundo semestre	31	26	26
Quinto semestre	15	12.5806452	13
Tesis	9	7.5483871	8
Totales	93		79

Fuente: elaboración propia.

1.7.5 Aplicación del instrumento

Previo a la aplicación del instrumento de recolección de datos se realizó el pilotaje con profesionales que trabajan en docencia en diferentes universidades. Para el efecto, se les aplicó una versión revisada por la asesora de la tesis, de lo cual surgió la necesidad de realizar algunas correcciones. La revisión de estilo se hizo anterior y

posteriormente a dicho procedimiento y se continuó con la diagramación. Para aplicar el instrumento, se presentó a los docentes de los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria la carta de autorización extendida por la coordinación de la Maestría, los docentes cedieron el tiempo necesario y los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria mostraron disposición para responder la encuesta, la cual se aplicó en un mismo día de clases a los cuatro grupos.

1.7.6 Tratamiento de datos

Se tabuló la información y se elaboraron instrumentos para determinar las frecuencias. Cada uno permitió afinar la información recabada hasta llegar a las tablas que se presentan en la parte de resultados, análisis y discusión (Capítulo III). La visualización de esos datos contribuyó a dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación al establecer las conclusiones y recomendaciones, a su vez, se obtuvieron las necesidades de formación docente que se incluyeron en la propuesta de un curso propedéutico.

1.7.7 Métodos

Por el grado de profundidad el enfoque metodológico se define como descriptivo, por cuanto aporta información de la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria que fundamenta la implementación educativa en el aula. Este tipo de investigación según refiere Hernández, Fernández, & Baptista (2010, pág. 62), requiere de considerable conocimiento en el área que se investiga, requisito con el que cumple la presente investigación. Por este procedimiento se dice que la investigación es inductiva, puesto que con base a los resultados de la muestra se generalizaron al total de la población para posteriormente establecer su correspondencia con el propósito principal de la Maestría en Docencia Universitaria.

Se aplicó el enfoque cuantitativo de investigación, que orienta a la revisión de literatura la cual juega un papel crucial, la recolección de datos de campo se realiza mediante un instrumento estandarizado para toda la muestra, sus resultados se expresan en forma numérica, se analizan y son generalizables. Además de describir

fenómenos, de alguna manera explica y aporta para realizar predicciones (Hernández, Fernández, & Baptista (2010, pág. 5).

Los datos se obtuvieron de fuentes bibliográficas, documentales y de un estudio de campo, por medio de un cuestionario aplicado a la muestra de la población objeto de estudio. Se define como una investigación transversal y sincrónica, puesto que se tomó información de la situación actual de la problemática planteada.

1.7.8 Técnicas e instrumentos

Se aplicó la técnica de la encuesta a estudiantes por medio de un cuestionario aplicado al total de la población y de forma aleatoria se eligió una muestra. Para el efecto, se numeraron los instrumentos de recolección de datos separadamente por cada uno de los cuatro grupos. A continuación se eligieron los primeros de acuerdo a la cantidad de la muestra.

Los ítems del cuestionario se enfocaron a indagar acerca del nivel de formación que poseen de los indicadores de implementación educativa. Es de relevancia mencionar que para la construcción del instrumento se revisaron los programas de los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria que abordan la formación en las tareas que concretan la implementación educativa, de donde se obtuvieron los indicadores para determinar qué estrategias de planificación, metodológicas, evaluación y reflexivas aplican los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria en su ejercicio. Se procedió de esta manera debido a que el propósito de la Maestría se logra mediante la implementación de los cursos. Así mismo, se revisaron documentos en línea que orientan la elaboración de instrumentos de observación.

1.7.9 Procedimientos

- ✓ Investigación bibliográfica, documental, e-gráfica.
- ✓ Elaboración y validación del instrumento de recolección de datos para lo cual se procedió de la manera siguiente: revisión de programas de cursos de la Maestría, se elaboró un cuadro donde se copiaron los objetivos y competencias de cada curso directamente relacionado con la

implementación educativa; identificación de los indicadores; validación y diagramación del instrumento. En esta parte continuamente se revisaron los objetivos de la presente investigación.

- ✓ Solicitud de autorización a la coordinación de la Maestría en Docencia Universitaria para la aplicación del instrumento de recolección de datos.
- ✓ Aplicación del cuestionario a los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria.
- ✓ Tabulación, elaboración de tablas y gráficas, análisis e interpretación de los resultados tomando como punto referencial la teoría expuesta en la fundamentación teórica.
- ✓ Elaboración de informe final, conclusiones, recomendaciones y propuesta de programa de curso propedéutico.
- ✓ Traslado de informe final al asesor y revisor de tesis.
- ✓ Modificaciones al informe final con base a las observaciones recibidas por parte del asesor y revisor.
- ✓ Presentación del informe final para examen privado.

1.7.10 Proceso metodológico

Se aplicó el instrumento cuestionario para encuestar a los estudiantes del primero, tercero y quinto semestre de la Maestría en Docencia Universitaria, así como al grupo de profesionales que cuentan con pensum cerrado y solicitaron un curso extraordinario para la elaboración de tesis. Se procesó y resumió la información, los resultados se presentan en tablas con porcentajes que facilitan su revisión, comprensión, análisis y discusión. En este ejercicio se tomó como referente la fundamentación teórica y el propósito de la MDU para seguidamente formular las conclusiones y recomendaciones. Continúa se comparó y analizó la información emergente con los objetivos de la presente investigación.

Capítulo II. Fundamentación teórica

El presente estudio surgió del análisis de la realidad del ejercicio docente universitario a través de la observación directa, de los comentarios informales entre profesionales que ejercen la docencia, de la revisión de la teoría expuesta por doctos en materia de educación y de la psicología y de las interrogantes que surgen producto de este conjunto de fuentes de información.

A continuación se describe la historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala por tres sencillas razones: es el principal contexto donde surgió la educación universitaria en Guatemala, la encargada de cooperar al estudio y solución de problemas nacionales y la casa de estudios donde se desarrolla la Maestría en Docencia Universitaria. La narración deja ver la intención original de este nivel educativo, que tiene en su naturaleza la demanda de innovación.

2.1 La Universidad de San Carlos de Guatemala

2.1.1 Marco legislativo

La Constitución Política de la República de Guatemala, que fue aprobada el 31 de mayo de 1985 y entró en vigor el 14 de enero de 1986, establece en su Artículo 82 lo siguiente (1985, pág. 10):

Autonomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La Universidad de San Carlos de Guatemala, es una institución autónoma con personalidad jurídica. En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad, dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas. El Artículo 71 proporciona la garantía de la libertad de enseñanza y de criterio docente; indicando que es obligación del Estado proporcionar y facilitar la educación a sus habitantes sin discriminación alguna, declarando de utilidad y necesidad públicas la fundación y

mantenimiento de centros educativos culturales y museos. En el Artículo 72 aparecen los fines de la educación: a) desarrollo integral de la persona humana y b) conocimiento de la realidad y cultura nacional y universal. Declarando de interés nacional la educación, la instrucción, formación social y la enseñanza sistemática de la Constitución de la República y de los Derechos Humanos (1985, pág. 9). Finalmente se considera primordial citar el Artículo 4º. De nuestra Carta Magna, que contiene la esencia constitucional: Libertad e Igualdad. En Guatemala todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos. El hombre y la mujer, cualquiera que sea su estado civil, tienen iguales oportunidades y responsabilidades. Ninguna persona puede ser sometida a servidumbre ni a otra condición que menoscabe su dignidad. (1985, pág. 1)

2.1.2 Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala

2.1.2.1 Primeros antecedentes

La historia ubica el primer antecedente de la universidad en 1548, cuando a petición del primer obispo de Guatemala, Francisco Marroquín la corona autorizó la cátedra de gramática latina para la que dio una prebenda. Fue fundada en el Colegio Santo Tomás de Aquino el 31 de enero de 1676, por medio de la Real Cédula de Fundación de la Universidad, signada por el monarca español, Carlos II, con siete cátedras. La Cédula solicita la elección de personas inteligentes, capaces y de buenas costumbres, además del pago de los salarios señalados con puntualidad para que pudieran mantenerse y cumplir mejor con sus obligaciones. Abrió sus puertas por primera vez el 7 de enero de 1681 a sesenta estudiantes inscritos (Sagastume, 2013, pág. 8).

Sin embargo, antes de su fundación e inicio de su funcionamiento, diferentes instituciones y personas habían solicitado a la Corona su apertura. Con la intención de destacar algunos eventos relacionados con la presente investigación, se menciona a Fray Payo Enríquez de Rivera, quien fungió como obispo de Guatemala

de 1658 a 1667; con la finalidad de argumentar a favor de la fundación de la Universidad remitió un escrito a Su Majestad el rey Felipe IV, en 1663, el cual en uno de sus puntos expresa la importancia de la Universidad para librar al catolicismo. Defiende la fundación de la facultad mayor de leyes para el buen gobierno de las posesiones de la monarquía y el cuidado de los bienes terrenales más apreciados de la época: la vida, el honor y la hacienda. La fundación de esta facultad al igual que la de teología, asegurarían “la enseñanza del buen comportamiento de los hombres, la política, la cortesía y la prudencia.” (Álvarez, 2007, pág. 89).

En el mismo año, los mercedarios refirieron al monarca un documento en el que presentan tres argumentos a favor de la fundación de la universidad, a continuación se cita el primero literalmente:

...con que ni se gastará, ni maniobrará el real aver de Vuestra Majestad, que tanto deseamos se aumente para la defensa de la christiandad y conservación de la real Corona, antes bien muchos de los vecinos de este reyno viendo el lucimiento de los hijos, el lustre grande que dan a las repúblicas las letras, se animarán a situar con mayor estipendio las regencias y cátedras. (Álvarez, 2007, pág. 96).

La misma autora, refiere que el segundo argumento apunta el crecimiento de la población y la abundancia de ingenios en el medio los cuales se perderían, según su criterio, ya que únicamente existía educación para la gramática, artes y teología que impartían los jesuitas. El tercer argumento se refirió a las grandes distancias para movilizarse a las universidades más cercanas en el caso de que se deseara la preparación en otras áreas que no fueran las mencionadas. (2007, pág. 96)

Un dato de suma relevancia es el referido a registros de 1686, año en el que aparece que la Constitución de la Universidad ordena la libertad de cátedra consistente en la posibilidad de elección de doctrinas filosóficas contrarias además de las establecidas, con el criterio de que no se hubiesen leído anteriormente. (2007, pág. 41)

Tomando como base principal la Síntesis Histórica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, escrita por Sagastume (2013), se analizan y resaltan los hechos más relevantes en el marco de los objetivos de esta investigación, a partir de 1782, cuando se lleva a cabo la primera Reforma Educativa (2013, pág. 10) que tiene como producto, entre otros, la supresión de leer un solo texto, prácticas de laboratorios en la clase de Anatomía, introducción al estudio del Derecho Internacional o de Gentes, además de la formación de notables figuras académicas.

2.1.2.2 La lucha por la educación laica

Cinco décadas después, en el gobierno republicano (1831-1838) que dio inicio a la vida independiente del Estado de Guatemala y a la lucha por el establecimiento de la educación laica, el doctor Mariano Gálvez, docente universitario, como jefe del Estado de Guatemala, “ordenó la redacción de la primera legislación universitaria republicana, la cual se incorporó a las bases para el arreglo general de la Instrucción Pública en 1832.” “Esta ley pretendía una educación laica y se inspiraba en el liberalismo, buscando ampliar los horizontes culturales y la renovación ideológica dentro de las ciencias, las humanidades y el arte.” (2013, pág. 14). Se impulsó la segunda Reforma Educativa, principalmente dirigida a la metodología y planes de enseñanza con la introducción del método lancasteriano y la educación por niveles educativos, entre otros. Para entonces, la Universidad se había constituido en el caldo de cultivo de pensadores idealistas, con visión de participar activamente en la vida ciudadana.

Tras el derrocamiento del doctor Mariano Gálvez, asumió el poder como jefe de Estado el conservador Mariano Rivera Paz, quien emitió un Decreto en 1840 que devolvió a la Universidad el carácter religioso, restableciendo como patronos a San Carlos de Borromeo y Santa Teresa de Jesús, así mismo devuelve al Estado las preeminencias y atribuciones establecidas en su fundación y que fueron derogadas por el gobierno liberal. Sobre la misma línea, siguió el gobierno del general Rafael Carrera y Turcios, sin embargo, fue durante este gobierno en que egresaron los universitarios que impulsaron nuevamente el período liberal que triunfó el 30 de junio de 1871. El general Miguel García Granados y el general Justo Rufino Barrios,

representantes de los comerciantes y cafetaleros, respectivamente, fueron los líderes del movimiento denominado la Revolución Liberal de 1871. En el primer documento de Justo Rufino Barrios, denominado “El Acta de Patzicía” se decreta que la instrucción primaria es laica, gratuita y obligatoria para toda la República de Guatemala.

En 1871, Justo Rufino Barrios, como presidente de la República emitió el Decreto denominado: “Ley Orgánica de la Instrucción Superior”, suprimiendo la Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala y creándose la Universidad de Guatemala. Esta institución pasaba a ser dependencia directa del gobierno. En 1882 se emite la “Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública”, siempre buscando una separación de la Iglesia Católica y regulando la formación profesional. Posterior al gobierno de Justo Rufino Barrios, los gobiernos de Manuel Lisandro Barillas (1885-1892) y de José María Reyna Barrios (1892-1898), no hicieron cambios significativos al nivel universitario. (2013, pág. 17).

2.1.2.3 El protagonismo de la universidad en la solución de problemas sociales y ciudadanos y la defensa de la autonomía

En 1898 toma posesión de la presidencia de la república el licenciado Manuel Estrada Cabrera, quien permanece en el poder por 22 años. La Universidad de San Carlos de Guatemala se transformó en la “Universidad Estrada Cabrera” por medio de los nuevos estatutos que aprobó el dictador el 24 de diciembre de 1918. Se permitió la elección de las autoridades universitarias, siempre que no estuvieran en contra del régimen.

En este contexto surgió el movimiento estudiantil de la Universidad de San Carlos de Guatemala (2013, pág. 18), protagonista en el derrocamiento del tirano que gobernó por más de dos décadas al país. En reconocimiento al rol desempeñado por el movimiento universitario, el 4 de mayo de 1920 la Asamblea Nacional Legislativa le restableció a la Universidad de San Carlos de Guatemala la “Autonomía de las Facultades”, la que permitió nuevamente a las Facultades elegir a sus autoridades y convocar a oposición las cátedras de estudio.

La Asamblea Constituyente que se integró durante el gobierno de Carlos Herrera reformó en marzo de 1921 la Constitución de la República y en su Artículo 77, que se refiere a la Universidad de San Carlos de Guatemala, señala: “La Universidad organizará y dirigirá la enseñanza profesional. Hará sus estatutos; nombrará a sus catedráticos y empleados y tendrá bajo su dependencia los edificios que le pertenezcan, gozará de personalidad jurídica para adquirir bienes y administrarlos, así como sus rentas; pero para enajenar los inmuebles se sujetará a las prescripciones legales”. Fue hasta 1927, bajo el gobierno de Lázaro Chacón, cuando la Universidad retoma su nombre de Universidad de San Carlos de Guatemala. Esta Reforma trajo consigo la autonomía intelectual del movimiento estudiantil, libertad de cátedra, adelantos cognoscitivos y un mayor compromiso social de la Universidad, entre otros aportes significativos.

En 1931, el general Jorge Ubico fue electo presidente para un período de cuatro años, y posteriormente fue reelecto constituyéndose el último dictador del siglo XX. Entre sus primeras acciones se dio la supresión de la legislación universitaria que permitía la elección de sus propias autoridades y emitió en su primer año de gobierno una nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guatemala en donde se suprimía la libertad de elegir a sus autoridades académicas, quedando el nombramiento del Rector y Decanos que integraban el Consejo Superior Universitario en manos del presidente de la República.

En una lucha por la liberación de la tiranía, en junio de 1944, se hicieron presentes con protestas el magisterio nacional, profesionales, docentes y estudiantes universitarios, sectores de las fuerzas trabajadoras del país y otras organizaciones de la sociedad civil. La fuerzas armadas asesinaron a la maestra María Chinchilla el 25 de ese mes y año, lo cual desencadenó manifestaciones que produjeron la salida del general Jorge Ubico hacia los Estados Unidos. Quedó en su lugar un triunvirato que a los pocos días dejó en el poder al general Federico Ponce Vaides.

La Junta Revolucionaria de Gobierno instituida en 1944, en reconocimiento a la participación de la Universidad en la Revolución, aprobó el Decreto Número 12 de fecha 9 de noviembre de ese mismo año, en donde decretó la Autonomía de la

Universidad de San Carlos de Guatemala, el cual entró en vigor el 1 de diciembre de 1944. En este Decreto aparece por primera vez la Facultad de Humanidades, la cual había sido solicitada en las manifestaciones históricas que dieron lugar al derrocamiento del gobierno dictador de Jorge Ubico. La Asamblea Legislativa por Decreto Número 14, del 16 de diciembre de 1944, confirmó la Autonomía Universitaria, y la Nueva Constitución Política de la República que entró en vigor el 15 de marzo de 1945 elevó la Autonomía Universitaria a nivel Constitucional.

El 31 de marzo de 1945, el Congreso de la República promulgó la primera Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala en su período autónomo, que fue mejorada por el Decreto 325 de fecha 17 de enero de 1947. La Facultad de Humanidades inició una nueva época con su fundación y elección de autoridades el 17 de septiembre de 1945, donde resultó electo como primer Decano el licenciado José Rolz Bennett.

2.1.2.4 La Universidad de San Carlos de Guatemala en la lucha por la democracia

Estudiantes, docentes y profesionales de la Universidad de San Carlos de Guatemala decidieron participar en política y en conjunto con otros sectores sociales crearon el partido político “Frente Popular Libertador”, el cual llevó como candidato a la Presidencia de la República a un egresado, el doctor Juan José Arévalo Bermejo, pedagogo, en cuyo plan de gobierno la educación constituyó uno de los pilares fundamentales. El primer rector electo democráticamente por estudiantes, docentes y profesionales, en el período autónomo, fue el doctor Carlos Martínez Durán. Se destaca que el doctor Martínez Durán fue electo por dos períodos, aunque no de manera consecutiva. En la esencia de la Universidad se encuentra la ideología de una universidad del pueblo, no solamente por el bajo costo económico para los estudiantes, sino por su compromiso con las necesidades populares y la formación para atenderlas. Le sigue a este periodo de gobierno el del coronel Jacobo Arbens Guzmán, con un proyecto modernizante y nacionalista, contenía la esencia del motivo de la Revolución del 20 de octubre de 1944. Su mandato terminó por un golpe de Estado, en 1954, promovido por el gobierno de los Estados Unidos en contubernio

con la cúpula de la iglesia católica, del ejército y los terratenientes nacionales y extranjeros.

En ese mismo año asumió el poder el general Carlos Castillo Armas, para continuar con la política de acatamiento frente al imperialismo. La participación de la Universidad de San Carlos continuó siendo activa, enfrentándose junto a las organizaciones sindicales y otras civiles, a las fuerzas de seguridad del gobierno de quienes recibieron ataques frontales resultando en pérdidas humanas y varios heridos. El presidente fue asesinado, sin embargo la historia de Guatemala continuo de la misma manera con el gobierno del general e ingeniero Miguel Ydígoras Fuentes, electo en elecciones de segundo grado después de tres períodos cortos de gobiernos provisionales. Los partidos políticos no tenían poder de convocatoria y es la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) quien convoca a jornadas de protesta. El gobierno se ensaña contra estudiantes del nivel medio y universitario, las medidas de represión y ataque frontal contra ellos continúa. Varios activistas fueron asesinados a plena luz del día.

En 1963 asumió el gobierno el licenciado Julio César Méndez Montenegro, había sido destacado líder estudiantil y decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, fue denunciado públicamente por el vicepresidente Clemente Marroquín por haber suscrito compromisos con el ejército de Guatemala que les aseguraba mantenerse en el poder. Este gobierno sin poder real creó los espacios para que en las próximas elecciones generales triunfara el coronel Carlos Arana Osorio como presidente de la República y vicepresidente el Licenciado Eduardo Cáceres Lehnoff, con el partido de la contrarrevolución y la invasión de 1954, el Movimiento de Liberación Nacional. Este personaje conocido por su crueldad, especialmente en el oriente del país, tenía el sobrenombre de “El Chacal”.

En noviembre de 1970, llegó al poder el coronel Carlos Arana Osorio, ordenando la ocupación ilegal de la Universidad. En 1974, Kjell Eugenio Laugerud mediante un fraude electoral fue impuesto como presidente de la república, en binomio como vicepresidente del máximo dirigente de la contrarrevolución de 1944 licenciado Mario Sandoval Alarcón. Este período, se caracteriza por la represión, irrespeto a los

derechos humanos, asesinatos y exilio de estudiantes, profesionales, docentes y decanos a favor de la clase trabajadora, derechos sindicales y autonomía universitaria. En 1978 un fraude electoral impuso en el poder al general Romeo Lucas García y como vicepresidente al doctor en derecho internacional Francisco Villagrán Kramer, quien renunció al observar las continuas violaciones a los derechos humanos; en su lugar fue designado el coronel Oscar Mendoza Azurdia. En este tiempo fueron asesinados líderes e integrantes de la AEU y catedráticos universitarios. El 31 de enero de 1980, con la intención de detener las masacres que se cometían en el área rural, un grupo de campesinos ocupa la embajada de España. Se salvan el embajador y un campesino, a quien el diplomático solicita se le atienda en las mismas instalaciones que a él por temor a un atentado más en su contra. Unos meses después el campesino es secuestrado y su cuerpo aparece tirado en el campus universitario como una medida para acallar la libre expresión del pensamiento y la demanda del cumplimiento de los derechos humanos. Los asesinatos contra dirigentes de la AEU, estudiantes y docentes universitarios continúan.

La ambición por el poder con vestimenta verde olivo es incesante. En 1982, a través de un proceso de elecciones fraudulentas se trata de imponer al general Ángel Aníbal Guevara, dos semanas después de declararlo ganador es depuesto por un golpe de Estado el general Lucas García. Asume el mando una Junta de Gobierno encabezada por el general Efraín Ríos Montt, quien meses después se autoproclamó presidente de la República. El general Ríos Montt es depuesto por otro golpe de Estado liderado por el general Oscar Humberto Mejía Víctores, gobernante hasta enero de 1986. En 1985 la universidad fue ocupada nuevamente por las fuerzas militares, el rector doctor Eduardo Meyer Maldonado dos meses después de la ocupación solicitó permiso para ocuparse del nombramiento recibido como Ministro de Educación. Llegó a ser presidente del Congreso de la República (2008-2009), posteriormente en el 2012 el doctor Meyer enfrentó juicio por supuesta malversación de fondos del Congreso.

En 1985 se convoca a elecciones generales y es electo el expresidente de la Asociación de Estudiantes de Derecho, licenciado Marco Vinicio Cerezo Arévalo (1986-1991), quien asumió una postura que deja claro el dominio militar con careta de civil. Durante este gobierno un rector tuvo que salir al exilio y otro fue asesinado.

El exterminio de los pensadores idealistas profesionales, líderes estudiantiles, sindicales y de otros movimientos civiles de la época de los gobiernos militares caracterizada por la represión armada abierta ha dejado sus huellas en la vida universitaria y de la ciudadanía en general. La formación universitaria a partir de modelos y de ideología de servicio que fue un eje transversal con evidencias en la vida del país pasó a ser discursos sin evidencias en la realidad y con la finalidad de proselitismo político y otros intereses egoístas.

Tras el mencionado exterminio, en 1992, el Consejo Superior Universitario (CSU) convoca a la integración de una comisión de reforma universitaria de carácter multisectorial (COMREUSAC) para la organización del Primer Congreso Multisectorial de Reforma Universitaria. En 1995 como producto de ese Primer Congreso se establecieron 63 reformas y siete marcos, teniendo como resultados:

Creación de la Dirección General de Docencia, la articulación de los centros de investigación en un órgano centralizado; la recuperación del patrimonio universitario, diseño de instrumentos para normar la administración de los parqueos del campus central, en manos ya en ese momento de estudiantes aglutinados en la AEU que poco a poco fueron corrompiéndose y haciendo de la organización universitaria un negocio ilícito, implementación de la evaluación del desempeño del personal administrativo, creación de una unidad de cooperación internacional y que la USAC se ocupara de programas de docencia productiva. (Pérez, 2014, pág. 19)

La implementación de estas direcciones y las acciones de ordenamiento representan un avance, lamentablemente ninguna profundiza en la realidad nacional que implemente medidas para la mejora de la investigación y calidad académica. El papel

protagónico de la USAC en las políticas del Estado que incidan en beneficio del pueblo y el enfoque institucional dirigido a la formación para la participación en la vida ciudadana queda como un recuerdo manchado con sangre y luto.

2.1.2.5 Una breve mirada a la Universidad de hoy

Tomando como punto de partida lo expresado por Bowden y Marton cuando afirman que la Universidad ha de preparar a los estudiantes para el control y manejo de situaciones futuras (2012, pág. 19), emerge la necesidad imperante de revisar de nuevo su identidad, el ser y deber ser, establecer mediante un diálogo consensuado y multisectorial las medidas para volver al análisis de la realidad nacional en el contexto mundial en búsqueda de respuestas contextualizadas, con respeto a la dignidad humana como principio e implementar la investigación científica para la solución de las nuevas realidades. Para que esto suceda es fundamental y urgente formar semilleros en las aulas universitarias.

La Universidad de San Carlos goza de prestigio por su contribución durante siglos a la solución de problemas reales, lo que se ha tomado como muestra de su pertinencia. Paralelamente, emerge la urgencia de cambios estructurales que tomen como punto de partida las experiencias históricas para encontrar soluciones nuevas a problemas que han existido desde su nacimiento, tomando en cuenta el contexto actual que es producto de esa historia vivida. Parte de esos cambios estructurales es la necesaria y apremiante transformación de lo que está sucediendo en las aulas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje.

La Universidad se encuentra frente a problemas suficientemente comentados en el medio educativo como: la baja preparación de los estudiantes del nivel medio evidenciado en los resultados de las pruebas de ingreso a la USAC, ante lo cual en un paréntesis en el pensamiento se plantea la interrogante ¿los programas para compensar que aplica la Universidad del pueblo, son la máxima respuesta que dará frente a esta realidad reflejada en resultados anuales producto de problemáticas diarias que se originan en la estructura y funcionamiento del Estado? cuando lo que se requiere es cuestionar seriamente el sistema educativo y la búsqueda inmediata

de iniciativas de intervención que viabilicen elevar los niveles de desempeño de los estudiantes; la debilidad en la formación de los estudiantes para enfrentar exitosamente problemas en el área personal, social y profesional; la baja o casi nula participación de la Universidad como tal, en la vida ciudadana que la caracterizó décadas atrás (o quizás esté solapada); el desfase entre lo que en ella se aprende y lo que verdaderamente sirve en el campo laboral; el deficiente análisis, evaluación y reflexiones acerca de su actuación a lo interno y externo de la institución, y; la prevalencia del predominio de un sistema de relaciones verticales con características milicianas en la educación y en las relaciones que se dan en los diferentes ámbitos donde se encuentran los seres humanos de este país. Esto hace recordar el escrito de los mercedarios dirigido a la Corona en 1663 frente al cual surge inevitablemente la pregunta si la Universidad se estancó en las expectativas de aquella época. ¿Existe para la conservación de poderes asentados en la cúpula política, económica y religiosa nacional y de fuera de las fronteras, para el lucimiento que da ser estudiante universitario, para obtener un título por el lustre que otorga y para la educación con fines laborales principal o únicamente?

2.1.2.6 La Facultad de Humanidades y la Escuela de Postgrado

La Facultad de Humanidades abrió sus puertas a los graduados del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, en búsqueda de la formación en profesorado y licenciaturas del campo de las humanidades y de la educación, a partir del 17 de septiembre de 1945 como respuesta al clamor popular de aquella época. En esta Facultad, funciona la Escuela de estudios de Postgrado, de la cual a continuación se cita textualmente información que se encuentra en la página web de la Facultad de Humanidades (FAHUSAC, 2016).

Los estudios de Postgrado se iniciaron en la Facultad de Humanidades, con la Maestría en Docencia Universitaria, en el año 1983. Aunque, su base legal data de 1985.

En 1983 se crea el Programa de Maestría en Docencia Universitaria, contenido en el Punto DÉCIMO SÉPTIMO del Acta 25-83 de la sesión

celebrada por Junta Directiva el día 11 de octubre de 1983, y en el año de 1996, según transcripción del Punto NOVENO, del Acta No. 15-96 de la sesión de Junta Directiva del 23 de abril de 1996 se acordó aprobar la modificación del Acuerdo de creación del Departamento de Postgrado en sustitución de Programa de Maestría.

En el año 2009, en correspondencia con lo estipulado en el artículo 56 del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado, la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en el Punto VIGÉSIMO SÉPTIMO del Acta 18-2009, de la sesión de Junta Directiva del 04 de agosto de 2009, se crea la Escuela de Estudios de Postgrado en sustitución del Departamento de Postgrado, como la instancia académica administrativa responsable de la conducción de dichos estudios.

La Finalidad de los programas de Postgrado, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es ofrecer, a los profesionales de las Humanidades y áreas afines, la oportunidad de fortalecer su nivel académico y científico y diversificar sus campos de actividad profesional, en el ámbito de la educación y la investigación.

Visión

Ser la entidad rectora en la formación de profesionales humanistas, con base científica y tecnológica de acuerdo con el momento socioeconómico, cultural, geopolítico y educativo, con impacto en las políticas de desarrollo nacional, regional e internacional.

Misión

Ofrecer profesionales de alto nivel académico capaces de generar cambios estructurales en el desempeño de sus labores, con proyección a los ámbitos más necesitados del país.

La Escuela de Estudio de Postgrado es la instancia académica-administrativa responsable de la administración y dirección de los programas que se desarrollan en la Facultad de Humanidades; así como de promover la interrelación con otras unidades académicas y sectores relacionados con la educación superior.

Objetivos

Objetivo general

Impulsar el desarrollo de programas de postgrado y su gestión académica y administrativa para dar respuesta a las necesidades de formación en el campo de las humanidades, la educación y la investigación en el país.

Objetivos específicos:

- Ofrecer a los graduandos la oportunidad de actualizar sus conocimientos en las áreas de la docencia universitaria y la investigación educativa.
- Promover la investigación y producción de conocimiento en el campo educativo y de las humanidades, a través de cada uno de los programas de postgrado.
- Especializar al recurso humano en áreas particulares de las humanidades, la ciencia, la técnica, la cultura y el arte, entre otras.
- Promover la evaluación y la autoevaluación de los programas de postgrado que se ofrecen en la Facultad, para su fortalecimiento.

¿Qué grados o títulos brinda?

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4º del Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de

Guatemala, la Escuela de Estudios de Postgrado, de la Facultad de Humanidades, tiene contemplado, en su estructura académica, impartir los niveles de formación, allí normados:

- Doctorados, Maestrías, Estudios de especialización y Cursos de actualización.
- Otorga los grados académicos de Doctor, Maestro en Artes y Maestro en Ciencias.

¿Qué carreras ofrece?

De acuerdo con los programas de Maestría, aprobados por la Junta Directiva de la Facultad de Humanidades, el Consejo Superior Universitario y el Sistema de Estudios de Postgrado, se ofrecen las siguientes carreras:

- Doctorado en Educación y Doctorado en Filosofía
 - Maestría en Investigación
 - Maestría en Currículum
 - Maestría en Letras
 - Maestría en Docencia Universitaria
-
- ✓ Aprobada por el Consejo Superior Universitario según Punto SÉPTIMO del Acta 12-65 de la sesión celebrada el 24 de abril de 1985.
 - ✓ Su propósito principal es propiciar la actualización y el mejoramiento de los profesores universitarios, para la superación de su función académica.
 - ✓ La Maestría en Docencia Universitaria está dirigida a todos los profesionales interesados en adentrarse y profundizar en el

ejercicio de la docencia en la educación superior. La docencia es sin lugar a dudas, uno de los pilares fundamentales de la educación superior, por ello debe fortalecerse de manera sistemática en la universidad y esto sólo es posible si se propicia el acceso a la formación permanente de los docentes universitarios y de todos aquellos que desean superarse académicamente.

- ✓ Para la formación de los participantes del Programa se ha diseñado un procedimiento donde se prioriza la investigación como herramientas y fuente para aprender y producir conocimiento al nivel más alto posible, por ello el pensum está básicamente integrado por cursos teóricos y seminarios que en su desarrollo se espera abarquen ampliamente las diversas variables o aspectos del campo educativo universitario.

La descripción de la Escuela de Postgrado hace ver clara y ampliamente el papel de la docencia en la producción científica del conocimiento, en lo que actualizar al recurso humano, promover la investigación, la evaluación y autoevaluación de los programas que implementa constituye la metodología transversal. A continuación, se analiza la docencia desde diversos puntos de vista.

2.2 La docencia en la historia de Guatemala

Hace unas décadas en las comunidades guatemaltecas la figura docente se revestía de autoridad y honorabilidad, se consultaba a los docentes las situaciones que requerían de soluciones del entorno donde ejercía, se caracterizaban por contar con respeto y simpatía popular. En el aula y en la relación con los estudiantes, se les suponía con toda la autoridad, incluso algunos abusos bajo el paraguas de la disciplina y la enseñanza se consideraban evidencia de esto. Esa realidad, enmarcada en el paradigma conductista actualmente se considera contraproducente y desactualizada aunque se observa presente en las prácticas educativas diarias a pesar de que la teoría educativa se ha innovado notablemente.

2.2.1 Innovación de la docencia en el Sistema de Educación Nacional.

En los Acuerdos de Paz, específicamente en el Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas y el Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria (Los Acuerdos de Paz, 1997, pág. 39 y 59), se establecen las bases para la Reforma Educativa. Según el diseño de la Reforma Educativa (1998, pág. 59), esta es *“un proceso que abarca los ámbitos político, cultural, técnico y científico que se desarrolla de manera integral, gradual y permanente e implica transformaciones profundas del sector y sistemas educativos, de la sociedad y del Estado. Para concretizarla, se han realizado esfuerzos por innovar la educación de los niveles escolarizados, uno de ellos ha sido la transformación curricular que “Presenta un nuevo paradigma curricular y cambios profundos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto implica formas diferentes de enfocar el hecho educativo.”* (Curriculum Nacional Base del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación, 2012, pág. 22). Entre los aspectos que pretende se encuentra: *“...impactar positivamente todo el sistema educativo; especialmente, al llevar soluciones a problemas que por tradición han afectado la educación guatemalteca”* (pág. 23). Influye no solamente en el sector educativo, también en el económico y político, modifica los fenómenos sociales y a quienes forman parte de ellos, crea un círculo de influencia, demandas y cambios.

La transformación curricular es una parte fundamental de la Reforma Educativa *“Consiste en la actualización y renovación técnico pedagógica de los enfoques, esquemas, métodos, contenidos y procedimientos didácticos de las diversas formas de prestación de servicios educativos y de la participación de todos los actores sociales.”*

Se trata de una concepción actualizada de pensar el hecho educativo en su totalidad, pretende la innovación de los modelos de enseñanza y aprendizaje. En respuesta a problemas que históricamente han afectado la educación, requiere transformaciones radicales en la forma de concebir y ejercer la docencia, asigna a los docentes funciones de facilitadores, orientadores y acompañantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este hecho es primordial para que lo propuesto en

diversos documentos que fundamentan y explican la situación actual de la enseñanza aprendizaje se haga realidad en el campo de acción donde se puede concretar el cambio, como es el ejercicio docente. Los escritos acerca de la necesidad de reformar la educación, hacia dónde dirigir las acciones y de cómo lograrlo pueden ser abundantes, la concreción únicamente se hará realidad con la innovación del quehacer cotidiano de los docentes. Lejos de lo que se escucha ocasionalmente decir a legos en educación que se dedican a la docencia, no se trata de aplicar técnicas o dinámicas y de instruir a los estudiantes para que trabajen en “equipo”, se trata de un cambio en la manera de pensar la educación que da como resultado nuevas maneras de actuar, esto precede a la posibilidad de superar lo que por siglos ha sido el papel docente tradicional, restringido en su mayor parte a clases de tipo magistral donde se transmiten conocimientos.

En la búsqueda del cambio, el Ministerio de Educación (Mineduc) determinó el Plan Estratégico de Educación 2012-2016 (Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud guatemalteca, 2012, pág. 9):

...formulado a partir de las políticas educativas emanadas del Consejo Nacional de Educación, de las estrategias integrales de la Agenda del Cambio 2012-2016 y el diagnóstico situacional del estado de la educación de Guatemala que refleja la magnitud de los problemas, pero también la oportunidad de transformaciones.

En este marco, el Mineduc con la finalidad de fortalecer las capacidades de los maestros, mediante la Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud guatemalteca resolvió la formación inicial docente en dos etapas. La primera consistente en el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y sus especialidades y la segunda etapa, de especialización, desarrollada a nivel superior durante tres años para obtener el título de Profesor. En el caso de la educación preprimaria, la formación continúa en el Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, con la carrera de magisterio.

2.2.2 La innovación de la docencia en el nivel universitario, según la teoría.

Bowden y Marton (2012, pág. 17), afirman que la universidad tiene como función primaria expandir, ampliar y transformar la mente colectiva y que por ser una institución involucrada en el aprendizaje, tiene la obligación de preparar a los estudiantes para el control y manejo de situaciones futuras, por lo que la universidad debería encontrarse inmersa en la transformación de los profesionales que se dedican a la educación a manera que sean capaces de responder a las demandas de innovación educativa. Este planteamiento apunta a que la labor docente debe innovarse para responder a las demandas educativas actuales, lo cual diversos autores señalan haciendo hincapié en diferentes aspectos involucrados en el cambio.

Entre los expertos en la materia López (2005, pág. 59), está de acuerdo en que los docentes deben dar un giro en la manera de concebir la educación, desde el punto de vista epistemológico, psicosocial y pedagógico. Basado en este vuelco, el ejercicio docente debe enfocarse a la construcción del conocimiento, frente a lo cual enfatiza la necesidad de valorar la educación más allá de lo tangible, sobreponer los valores que son intangibles como el desarrollo pleno a nivel personal y social. El autor subraya la relevancia de la interacción grupal en las actividades de aprendizaje y propone concretamente metodologías y técnicas participativas. Considera fundamental en la educación superior la comunicación y motivación en el aula para provocar aprendizajes, además de ser elementos fundamentales en la interacción docente estudiante (López, 2005, pág. 75).

Existe abundante teoría acerca de cómo debe darse la docencia innovadora para la mejora de los aprendizajes, el lugar que se asigna a los docentes en el logro de la formación integral individual como en la mente colectiva sigue siendo preponderante. Se observa a simple vista, el vacío entre la teoría y la realidad dominante. Provocar actuaciones innovadoras en los docentes, puede ser producto únicamente de la desestructuración y reestructuración en las maneras de concebir la educación, acerca de lo cual se hace necesario profundizar.

En relación al quehacer docente en las aulas universitarias, Zabalza (2011, pág. 71) en su aporte original como él mismo lo califica, analiza la figura y función de los docentes universitarios. Hace una descripción analítica de la planificación, evaluación, desarrollo de las clases, relación docente estudiantes, relación docente-estudiantes- tareas, la selección de los contenidos, entre otros. Expone escenarios con los que es fácil identificarse, a la vez que presenta nuevas formas de abordar las funciones docentes a manera de responder a las demandas de la educación superior actual. Según este autor, la competencia es un constructo molar que se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que se necesitan para desarrollar algún tipo de actividad, en su origen se encuentran el conocimiento teórico combinado con la práctica (2011, pág. 70). Hace referencia a las competencias de tercer nivel, citando a Aubrum y Orifiamma (1990) que las clasifican en cuatro grandes grupos: profesionales y sociales, las referidas a actitudes, a las capacidades creativas y a las existenciales y éticas, en esta últimas se incluye la tenencia de un proyecto personal de vida, el compromiso ético y social, y el compromiso con valores humanísticos. Incluye como parte de las diez funciones docentes reflexionar e investigar sobre la enseñanza, aunque todo su planteamiento es una invitación a la reflexión de las propias prácticas en la labor de enseñanza. Presenta la problemática de la desvinculación entre la docencia e investigación, y los efectos preocupantes de la manera peyorativa como profesionales de otras áreas valoran la pedagogía y psicología, áreas en las que se fundamenta la educación. Aporta criterios para evaluar la calidad docente, los cuales pueden constituirse en puntos de partida para la autoevaluación y reflexión docente, así mismo para tomar en consideración que la formación debe enfocarse al ser integral, y no únicamente a la adquisición de bienes tangibles o intangibles que puede utilizar cuando le convenga o el medio se lo imponga. Relacionado con la formación integral, Enric Fuller Soler citado por Fernández (2013, pág. 10), deja ver la prevalencia de atraso en el desarrollo de las emociones, indispensable para el trabajo en equipo o para la toma de decisiones frente a situaciones nuevas o conflictivas, considerada competencias básicas. Expresa que el ser humano con el desarrollo científico y tecnológico, ha cambiado el entorno, sin embargo en otros ámbitos como el dominio de las emociones, da

evidencias de un retraso genómico, al que se refiere de la siguiente manera: *“desfasaje entre nuestro genoma, seleccionado para sobrevivir en el medio en que evolucionó la especie humana, y el mundo artificial creado por la cultura, cuya acelerada evolución impide la selección de las adaptaciones correspondientes”*.

Desarrollar la conciencia de lo urgente que es provocar la reconciliación entre las demandas sociales, económicas y culturales y las respuestas emocionales, es un elemento clave en el perfil de los docentes de cualquiera de las áreas de conocimiento. No es pertinente educar para el conocimiento de teorías, conceptos, fórmulas y para desarrollar el ser crítico sin propiciar el descubrimiento y expresión razonable de las emociones.

Desde otro punto de vista, Tobón (2013, pág. 285), enfatiza la docencia metacognitiva proyectada hacia los aprendizajes de los estudiantes y a la construcción y afianzamiento de las propias competencias. Amplía el concepto de competencias facilitando la diferenciación con otros términos afines como las capacidades, conocimientos y habilidades. Enmarca las competencias en el proyecto ético personal, las competencias son la integración del saber ser, hacer, conocer y convivir, sin embargo no son el fin último de la educación, entre otras razones porque hay situaciones de la vida que no pasan por el proceso formativo de la educación formal, como las experiencias espirituales. El papel del estudiante frente al docente no es de preeminencia, ambos son equilibradamente fundamentales y recíprocos en el proceso de aprendizaje enseñanza.

Esta última premisa es congruente con las señaladas necesidades de formación en los docentes de los diferentes niveles educativos, pueden haber excelentes condiciones de infraestructura, mobiliario, equipo, recursos tecnológicos y de informática, estudiantes bien dispuestos y con las condiciones físicas y psicológicas para el aprendizaje, pero sin docentes con la preparación y disposición necesarias la educación no responde a las demandas actuales de desarrollo individual, social y económico.

Tanto Zabalza como Tobón mencionan la importancia del proyecto personal de vida, dentro del cual se considera el proceso reflexivo para la superación personal y profesional. Aportan información, experiencia y análisis que orientan la concreción de la teoría en el aula para todo profesional interesado en su innovación, a lo que se hace necesario agregar que no se concibe la buena docencia sin la manifestación de este interés. El énfasis que hace Tobón en la metacognición de los docentes complementa la descripción y propuesta hecha por Zabalza.

Un elemento fundamental para concretizar la docencia innovadora es tener claridad en lo que se quiere lograr en los estudiantes, es el punto de partida en la planificación para la selección de contenidos, estrategias metodológicas, evaluación y la previsión de recursos. Paralelo a esta relevancia, irónicamente muchas veces no existe esa claridad, por diversas razones entre las que se menciona que una buena parte de los docentes a nivel universitario no cuentan con formación para este ejercicio, en el medio guatemalteco se valora más la preparación en la especialidad dejando por un lado la capacidad para formar en la misma y aún más, trascender a la contribución del desarrollo integral de los individuos. En general, las tareas docentes se dirigen al cumplimiento de lo que se considera esencial, el desarrollo de los contenidos. Este último hecho ineludible, forma parte de la estructura ideológica arraigada en el sistema educativo.

Entre los esfuerzos que contribuyen a innovar esta realidad, el Proyecto Tuning América Latina, da a conocer en el documento Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en educación (2013, pág. 17), que el grupo de Educación de este proyecto considera que:

La formación de educadores requiere la formación de profesionales con competencias disciplinares y didácticas pertinentes y con principios universales del bien común, enfocados en contribuir al desarrollo de sociedades, respetando la diversidad de los estudiantes con los cuales interactúan. Para ello, es indispensable percibir al profesional inmerso en la sociedad de cambios acelerados, como un agente vivo de transformación en continuo progreso, que aprende a establecer

relaciones interdependientes de cooperación y con una visión sistémica de la educación.”

El Proyecto, define la competencia como “*Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo*”. (Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning. America Latina, 2006, pág. 13).

Los aportes del Proyecto Tuning más relevantes relacionados con la presente investigación son: a) las competencias genéricas y específicas que en la práctica facilitan, entre otros, realizar la evaluación diagnóstica de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a establecer estrategias de aprendizaje pertinentes. Tomar en cuenta esas competencias como directrices en el quehacer docente encamina a la enseñanza aprendizaje integral, contribuye a superar la práctica de centrarse en los contenidos teóricos que posteriormente se pretende sean transcritos en tareas o exámenes; c) los niveles de desarrollo de las competencias que se espera de los estudiantes de acuerdo al grado de formación en el que se encuentran. En todos los casos, pero especialmente en los profesionales que no tienen formación para la docencia, contar con la graduación de lo que se espera de los estudiantes según el nivel de avance en el proyecto formativo favorece la planificación, el diseño de la metodología y evaluación; d) metaperfiles consensuados, favorece la pertinencia de la formación de los estudiantes con base a las demandas del mundo real al que se enfrentarán al egresar como profesionales, en el marco de su proyecto personal de vida.

El nudo ciego en la utilidad de las investigaciones de Tuning, lo constituye el hecho que esta es una iniciativa en la que participan voluntariamente las universidades, para el caso de Guatemala la Universidad de San Carlos, Universidad del Valle y Universidad Rafael Landívar, en distintas disciplinas, sin que esta participación involucre el compromiso de difusión en las universidades no participantes, y aún la requerimiento de aplicación a lo interno de las tres universidades participantes. Se agrega a lo anterior la superficialidad en el tratamiento que se da a las competencias

referidas a la relación docente estudiante (2013, pág. 22), que actualmente es uno de los bastiones que constituyen parte del área del ser de los docentes, mientras que Zabalza (2011, pág. 114) califica la comunicación-relación con los estudiantes como una competencia transversal, expresando que es a través de esta que se desarrollan otras competencias y se fortalece la influencia en los educandos. El mismo autor cita a Bradford (2011, pág. 115):

El proceso de enseñanza-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual.

En la presente investigación, se considera implícito el hecho de que la interacción docente estudiante se encuentra al pensar el cómo, cuándo, dónde, para qué, para quién y desde quién se educa.

La transformación de la docencia es un hecho a todas luces complejo, entre otras razones por lo que menciona de la Torre (2000, pág. 10) citado por López (2015, pág. 32), cuando afirma que no es un hecho individual, involucra a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la innovación debería entenderse como una mejorar colaborativa de la práctica docente. La especialización a nivel postgrado en docencia universitaria es uno de los caminos para la innovación. Al hacer una aplicación de lo que dice López (2015, pág. 12), debe generar ilusión y compromiso, estimular nuevos aprendizajes sobre lo cual los docentes desarrollen reformas en la práctica.

2.2.3 La docencia universitaria en Guatemala desde investigaciones realizadas en diferentes universidades.

En universidades guatemaltecas se han realizado estudios que abordan desde diversos puntos de vista cómo se están dando las prácticas educativas en el nivel universitario. Las conclusiones a las que han llegado colocan en el foco de atención el papel docente para lograr la innovación educativa, ante lo cual un inicio certero es la concientización al respecto.

Los programas de postgrado que abordan la docencia tienen la oportunidad y deber de compensar las deficiencias encontradas y constituirse en medulares en la transformación en la manera de concebir la educación, fomentar el compromiso y el ejercicio docente en el marco del proyecto de ético de vida. La Universidad de San Carlos por ser la rectora de la educación superior en Guatemala, debe propiciar la responsabilidad de las diferentes instituciones de educación superior para invertir en la docencia e investigación educativa. Caso contrario, los resultados de las investigaciones en cuanto a la calidad docente no cumplirán con la condición de reflejar la mejora continua.

En la parte de anexos de la presente investigación, se incluye información de varios de esos estudios cuyos resultados son meritorios de atención, ya que presentan parte de la realidad del contexto guatemalteco. Además, responden a la naturaleza de la universidad como es la investigación para cooperar a la solución de los problemas nacionales.

A continuación, para ampliar el análisis de los constructos que fundamentan diferentes prácticas educativas se revisan los paradigmas psicoeducativos contemporáneos.

2.3. Paradigmas psicoeducativos

2.3.1 Paradigma conductista

La corriente conductista en Psicología aporta a la educación y los modelos educacionales de su época un estilo y definición de aprendizaje basado en la conducta directamente observable y tangible del estudiante. Se consideran como sus máximos exponentes a Burrhus Frederick Skinner, John Watson e Ivan Pavlov, a los que se define como conductistas radicales. De enfoque mecanicista, considera que los individuos son reactivos a las condiciones del ambiente, por lo tanto el docente se encarga de aplicar reforzadores y ofrecer modelos para que los estudiantes reproduzcan. Watson, uno de los conductistas más destacados, lo define así:

El interés del conductista en las acciones humanas significa algo más que el del mero espectador: desea controlar las reacciones del hombre, del mismo modo como en la física, los hombres de ciencia desean examinar y manejar otros fenómenos naturales. (Watson, 1947, pág. 33)

La manifestación de aprendizaje es el cambio estable en la conducta o la probabilidad de respuestas que se tipifican como aprendidas o no aprendidas. El mismo autor, define la respuesta de aprendizaje como:

Las dos clasificaciones sensatas de la respuesta son externa e interna. O acaso sean mejores los términos visible, explícita o implícita. Entendemos por respuestas externas o explícitas los actos ordinarios del ser humano como inclinarse para alzar una pelota, de tenis, escribir una carta, entrar en un auto y comenzar a manejar. (Watson, 1947, pág. 40)

La evidencia de aprendizaje es expresada mediante conductas visibles que son directamente observables y medibles. El aprendizaje es un hecho controlable por el docente, en cuyo caso su rol consiste en: planificar y organizar las actividades de

aprendizaje que específicamente se enfocan en la adquisición de conocimientos y habilidades que predetermina como experto, está en la capacidad de decidir que es curricularmente necesario en la preparación y formación del estudiante. Según Watson (1947, pág. 35) *“corresponde a la psicología conductista poder anticipar y fiscalizar la actividad humana”*.

La planificación docente utiliza verbos en infinitivo para enunciar los logros esperados al final de la intervención docente-alumno. El aprendizaje en el estudiante se suscribe a la evidencia de conductas que son de observación inmediata y producto de un estímulo, modelo o patrón presentado por el docente. El contenido que se provee es estructurado y generalmente sigue un patrón rígido. Como la evidencia de aprendizaje debe ser observable y cuantificable se enfatiza la memorización a largo plazo de los contenidos, sean estos hechos, fórmulas, episodios, párrafos o descripciones de lo aprendido. Si el contenido es de tipo práctico o de ejecución los estudiantes únicamente repiten modelos y estándares indicados por el docente. En ninguno caso se espera ni se da espacio para la respuesta creativa o reflexiva, lo esperado es el pensamiento convergente y la repetición.

Dado que la respuesta de aprendizaje está determinada en los objetivos operacionales, el estudiante no puede elegir o cambiar los contenidos. Su rol es de receptor de información, contenidos e instrucciones que debe seguir de acuerdo a instrucciones específicas y al pie de la letra.

El clima social del aula fundamentado en los postulados del conductismo se describe como estructurado mediante el uso de indicadores de rendimiento, normas de conducta y reglamentos internos establecidos por el docente. Al respecto del medio ambiente social y el conductismo Skinner explica (1981, pág. 17):

...el funcionamiento de este medio ambiente es más obvio en pequeños grupos homogéneos, en los cuales se castiga la conducta dañina para los demás, la conducta que los favorece se refuerza con la suavización de una amenaza o con el obsequio de bienes.

La conducta esperada es premiada para que se repita y la conducta errada es castigada con el propósito de que se procure evitarla. En relación al clima de aprendizaje en el aula y el medio educativo el conductismo permite generar un clima de orden y estructura. En la época de su aplicación pura las instituciones y escuelas hacían gala de sus normas y de las conductas institucionalizadas de sus egresados, en estos casos, el perfil de egreso se identificó por el “producto en serie” logrado por el clima educativo.

Los recursos educativos o didácticos utilizados son sistemas instruccionales que determinan por unidades o etapas las actividades a realizar. Según Skinner (1981, pág. 141), *“son bien conocidas las características principales de un buen programa: se pide al estudiante que avance en pequeñas etapas y que domine cada una de ellas antes de pasar a la siguiente”*.

En la evaluación se utilizan instrumentos de observación con prevalencia de lo dicotómico, preguntas directas de información específica desarrollada en el contenido y procedimientos exactos. La crítica al modelo conductista señala el riguroso uso de las estrategias memorísticas o mnemotecnias y de patrones conductuales observables. Sin embargo, de este modelo se puede calificar como positivo que la repetición de contenidos y actividades contribuyó a la formación de expertos en diferentes áreas del conocimiento humano. La formación de hábitos para la vida y el trabajo también es un logro del conductismo por la exigencia del seguimiento de normas y regulaciones en los procedimientos, contribuyendo a la integración de habilidades y destrezas para la productividad. Como se puede observar, este enfoque prevalecía en la mente de los precursores de la fundación de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

2.3.2 Paradigma humanista

Como reacción al modelo conductista surge el modelo humanista que considera que todos los individuos poseen de manera innata potencial de desarrollo en los diversos ámbitos. En el modelo conductista el enfoque estaba centrado en el docente, en el enfoque humanista la mirada se dirige al desarrollo del potencial del estudiante.

...el humanismo se construye a partir de la toma de conciencia de la importancia y enfoque en una educación centrada en el estudiante, en la liberación de su curiosidad, en permitir que evolucione según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, en el reconocimiento de que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total. (Rogers, 1975, pág. 184)

Tiene como finalidad el aprendizaje para ser libres, producir personas adaptables y creadoras, capaces de elegir con responsabilidad, abiertas a la infinita probabilidad de cambios que acontecen en el mundo (1975, pág. 57). Por lo tanto, las estrategias aplicadas en clase hacen referencia a la motivación, participación y a la sensibilización del estudiante respecto a su propio proceso.

El papel docente va en función de facilitar el despliegue de ese potencial, se promueve la autorrealización de los estudiantes. El docente constituye entonces una fuente de aceptación de los estudiantes, los aprecia como seres dignos, los aprecia como seres integrales, imperfectos y a la vez con posibilidades para su propio desarrollo. Esto es posible únicamente si confía en sí mismo y se muestra como es, reduciendo al mínimo la posición de superioridad y de poder. Sobre esta base, es capaz de confiar en el potencial de los demás (estudiantes, padres de familia y otros) para pensar y aprender por sí mismos, la responsabilidad del aprendizaje y del desarrollo es compartida. El mismo autor menciona que el docente debe contar esencialmente con cualidades como la autenticidad, aprecio, confianza y comprensión empática (1975, pág. 189) El ambiente y clima del aula se torna participativo. Contrario al modelo conductista, no se asignan tareas como lecturas, investigaciones o proyectos, los estudiantes tienen la libertad de elegir entre trabajar en grupo, individualmente o contar con la tutoría directa del docente, o bien desempeñarse como facilitadores y mediadores. Se consideran una serie de actividades de aprendizaje como trabajo en colectivo, grupos de encuentro, debate, proyectos y reflexión entre otros.

Según Rogers (1975, pág. 183), la enseñanza se ha sobrevalorado y es válida únicamente en un mundo estático, sin embargo, no es esta la situación real. El mundo y el conocimiento cambian continuamente, el propósito de la educación debe ser la facilitación del cambio y del aprendizaje.

Se propician las condiciones en las que se produce el aprendizaje como la comprensión y el conocimiento de sí mismo y del otro, se tiene a la vista la experiencia de aprendizaje en vez de un conocimiento predeterminado, se apoya a los estudiantes en la planificación de proyectos. Se favorece la autodisciplina a través de reconocimientos verbales, en vez de imponer reglas a seguir. No se habla de productos acabados, las experiencias propias son el punto de partida que lleva a alcanzar las metas personales.

A manera de atenuar la inseguridad que puede causar la desestructura del aula tal como se le conoce bajo el paradigma conductista, un medio usado para regular las experiencias de aprendizaje son los contratos que tienen la característica de conceder un mayor grado de responsabilidad, aunque no es el único medio para la evaluación, también la facilita incluyendo el criterio del mismo estudiante a cerca del trabajo que realiza, la autoevaluación desarrolla la autonomía. El docente no evaluará o criticará el trabajo de los estudiantes o su proceso de desarrollo, a menos que se lo soliciten. Tampoco hará despliegue de conocimientos en clases magistrales o explicaciones que lo ubican en posición de experto, a menos que le soliciten conocer su opinión, da la oportunidad a sus estudiantes de aprender a ser responsablemente libres.

La planificación se realiza en conjunto con los estudiantes, se da más énfasis a la creatividad y a la producción. El enfoque humanista obliga al docente a modificar los paradigmas educativos y lo encamina a la construcción de un ambiente de aula menos controlado y más divergente, se enfoca a facilitar que los recursos internos y externos con los que se puede aprender estén al alcance, a ayudar a los estudiantes a ponerse en contacto con problemas que tengan sentido, desatar la creatividad y desarrollar una vida sensible. Rogers (1977, pág. 50) señala que una de las más

duras críticas que se pueden hacer a la educación es el detrimento de la creatividad y la posición que le da a lo cognitivo.

2.3.3 Paradigma psicogenético

En este enfoque, el aprendizaje está determinado por el nivel de maduración del cerebro, el sistema nervioso y la capacidad de adaptación, es decir, el nivel de desarrollo cognitivo. Para que se produzca es necesario que los docentes, ejerzan el papel de facilitadores, planteando situaciones que inducen conflicto cognitivo y consecuentemente la conducta adaptativa. Su intervención es para generar procesos de asimilación y acomodación utilizando diferentes estímulos que provocan la reinterpretación del conocimiento y haciendo viable la conducta adaptativa. El rol del docente se ve radicalmente cambiado en comparación con el conductismo al convertirse en un facilitador, orientador y acompañante de las experiencias que motiven un aprendizaje gradual y significativo a través de la construcción de conocimientos y experiencias que parten de lo sencillo a lo abstracto y de lo fácil a lo complejo.

El suizo Jean Piaget, epistemólogo, psicólogo y biólogo, pionero en el campo educativo al proponer una metodología más activa y participativa dentro del aula, sentó las bases del modelo psicogenético al presentar su teoría de los esquemas mentales, la permanencia del objeto en los niños es un ejemplo claro de esta concepción. Propone que *“en la medida que los métodos de enseñanza son más activos es decir dejan una parte cada vez mayor a las iniciativas y los esfuerzo espontáneos del alumno, los resultados obtenidos son significativos”* (Piaget, 1974, pág. 37). En la corriente psicogenética:

El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacción sociales, que intervienen desde la cuna y juegan un papel cada vez

más importante en el curso del crecimiento y en la constitución de las conductas y de la vida mental. (Piaget, 1974, pág. 11).

En el período en que Piaget hizo sus estudios y propuestas, las ciencias neurológicas aún no contaban con todo el bagaje de información que la tecnología en la sociedad moderna aporta. Distingue en el aprendizaje procesos del pensamiento como acomodación y asimilación. Enfatiza que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de procesos mentales que parten de lo concreto, continúan en lo semi-abstracto y finalizan en la abstracción.

La gradualidad del aprendizaje tanto a nivel de conocimiento teórico como práctico, las conexiones, las redes y los mapas mentales adquieren especial importancia. Partiendo del conocimiento de cómo funciona el cerebro y de cuál es la respuesta humana a las diferentes experiencias sensoriales y perceptivas el docente busca generar un camino en el que los estudiantes construyan conocimiento, inventen y sean creativos. Toma en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo. En este modelo hay mucha libertad para que el estudiante aporte sus propias experiencias y presaberes. El estudiante con su propio potencial y competencias propone cómo aprender y cómo desea ser orientado, desde esa perspectiva Piaget sentó las bases del constructivismo.

En este contexto la evaluación se enfoca hacia la medición de la elaboración de significados diferentes, toma en cuenta el proceso y el producto de la construcción que se evidencia en propuestas, cambios de pensamiento, actitud y acción en el estudiante. Se evalúa desde criterios cualitativos como la calidad del pensamiento sencillo y estructurado. En referencia a la evaluación constructivista Neimeyer (1993, pág. 29) propone: *“la evaluación constructivista incorpora con frecuencia rasgos cuantitativos y cualitativos en su diseño en un esfuerzo para proporcionar triangulación metodológica”*. Esa triada hace referencia a estudiantes, docentes, contenido.

Como parte del proceso de perfeccionamiento de la corriente y el notable avance de las neurociencias los estilos de aprendizaje son identificados y respetados, el

docente se orienta a crear un ambiente educativo participativo que fomente el pensamiento crítico tomando en cuenta la diversidad de posibilidades de estilos de aprendizaje y enseñanza.

Actualmente las neurociencias contribuyen a identificar cómo se estructura el conocimiento en la mente humana y cómo se construye la experiencia de aprender y enseñar desde una neuroplasticidad que a través de conexiones genera nuevos significados y significantes en el cerebro humano.

El enfoque psicogenético del aprendizaje abrió el camino hacia la investigación de otras formas de aprender y enseñar enfocada en cómo se construye y adquiere el conocimiento, sentando las bases para el surgimiento de una nueva corriente educativa, la cognitiva, una manera que aporta de manera diferente a la concepción del proceso de aprendizaje y enseñanza.

2.3.4 Paradigma cognitivo

Como efecto de la propuesta psicogenética y el creciente campo de especialización de las neurociencias, el avance de la tecnología para evaluar las funciones cerebrales, el surgimiento de las teorías de los dos cerebros e inteligencias múltiples, surge el modelo cognitivo. Este le da preponderancia al desarrollo de los procesos mentales superiores como el análisis, síntesis y evaluación. En general, los educadores definen de igual manera estilo de aprendizaje y estilo cognitivo cuando son dos procesos diferentes; el estilo cognitivo hace referencia a la manera habitual en el que una persona adquiere y procesa la información. Se involucran entonces procesos mentales como: pensamiento, inteligencia, creatividad e imaginación entre otros. La educación cognitivista se enfoca en el desarrollo del pensamiento como una forma de expresión de la inteligencia. De Bono (1995, pág. 12) define la inteligencia y pensamiento cuando dice:

...el pensamiento y la inteligencia son dos cosas bastante distintas. La inteligencia es como los caballos de potencia de un coche. Pensar es como la habilidad del conductor. Hay muchas personas muy

inteligentes que no son buenas pensadores y quedan atrapadas en la trampa de la inteligencia.

Esta definición que modifica el constructo inteligencia para definirlo como la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y adaptarse exitosamente al medio ha cambiado el sentido de la educación sistematizada, exige la habilitación para la vida, y no únicamente para el trabajo. El pensamiento debe transitar por diferentes pasos desde lo amplio a lo específico. Pérez (1994, pág. 51) aporta que *“el aprendizaje de conceptos y el cambio conceptual son la preocupación central del aprendizaje de las ciencias, dado que los conceptos suministran la organización de los elementos y son la guía principal de los principios de toda lección.”*

En el cognitivismo el docente induce al conocimiento, desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas, toma en cuenta las experiencias previas, facilita la construcción de representaciones y significados. Su papel es de acompañante, generando el camino que hace posible ese proceso mental, tangible y gradual. El desarrollo de las funciones cognitivas del cerebro es fundamental, el docente debe exponer a los estudiantes a diversas experiencias perceptivo-sensoriales para empujarlo a la siguiente zona de desarrollo, sacarlo de su zona de comodidad.

Sitúa al estudiante en un papel activo quien posee capacidad cognitiva y la posibilidad de desarrollar estrategias de aprendizaje. Es constructor de su propio aprendizaje y trae al aula y a los sistemas educativos experiencias, presaberes y preguntas que tienen como factor precipitante una legítima necesidad de conocer y saber.

Los contenidos pasan a segundo plano como conocimiento teórico y duro, lo importante es aquello que el estudiante descubre, procesa y construye por sí mismo y que finalmente enlaza con los conocimientos previos para así llegar a nivel de experto.

La evaluación se propone como escalas de observación y validación de experiencias, procesos reflexivos y de cooperación. En este enfoque se posibilita el

aprendizaje de la convivencia e inteligencia inter personal a través del trabajo en equipo y colaborativo. Otros paradigmas fomentan el trabajo individual y el aprendizaje en solitario, el modelo cognitivo abre una brecha de aprendizaje en sistemas colaborativos, se enfoca en el aprendizaje en colectivo y de pares. Ausubel (1993, pág. 403), teórico que desarrolla la corriente constructivista en consonancia con la teoría cognoscitiva propone que *“los esfuerzos de grupo son más eficaces principalmente porque aumentan la posibilidad de que haya por lo menos una persona que llegue independientemente a la solución correcta.”*

Se enfatiza facilitar el aprendizaje considerando las diferencias individuales y orientar hacia “el aprender a aprender”, postulado de la teoría cognitiva, al descubrir que cada individuo responde de manera distinta y diversa ante los mismos estímulos sean estos táctiles, auditivos, visuales entre otros. Smith (1984, pág. 19), afirma que aprender a aprender *“implica la posesión o adquisición de conocimientos y destrezas para aprender de modo eficaz en cualquier situación de aprendizaje en que uno se encuentre”*. Se describe al estudiante que ha aprendido a aprender como aquel que tiene propósitos claros y actitud consciente hacia el aprendizaje, y que ha desarrollado la madurez para aprender independientemente del contexto, docente o condición. El estudiante cognitivista es autorregulado y propone soluciones a las dificultades que pueden surgir en el camino del aprendizaje. Es responsable y asume su propio aprendizaje, lo disfruta y perfecciona.

2.3.5 Paradigma constructivista

Con el auge de los descubrimientos científicos sobre el funcionamiento neuronal, del cerebro y los procesos cognitivos como la memoria, sensación, percepción, motivación, interpretación y los diferentes mecanismos neuronales relacionados se produce un nuevo enfoque en la educación y el entendimiento de cómo se aprende y enseña, a esta nueva corriente se le denomina constructivismo. El constructivismo se define como el proceso mediante el cual el aprendiente construye el conocimiento, partiendo de sus presaberes, asimilación de los nuevos saberes y como los integra de frente hacia otros futuros aprendizajes. Se le llama constructivismo porque se

construye en lo interno, como en un edificio cada parte que pasa a formar parte de un todo, los procesos, esquemas y mapas mentales. Tünnermann lo define como:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Tünnermann, 2011, pág. 13)

Concede al estudiante el papel protagónico en el aprendizaje y contexto social, escolar, académico. Abre el espacio para la autorregulación del aprendizaje y convierte en finalidad del proceso la construcción de la propia persona de manera consciente y activa.

El docente es un experto en la materia que asume el papel de facilitar y acompañar la experiencia de aprender. Se enfoca en la forma en que proveerá un contexto o clima educativo que favorezca esas experiencias. Provee espacios de oportunidad con actividades que estimulan el pensamiento, inteligencia, creatividad, desarrollo del lenguaje comprensivo, lectura, entre otros procedimientos. Según Coll (1990), citado por Díaz y Hernández (1990, pág. 17), el constructivismo se fundamenta en tres ideas centrales:

...el estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje... La actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración...La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.

Se tiene claridad acerca de la función docente como facilitador y en la función del estudiante de regulador de sus experiencias de aprendizaje.

El paradigma constructivista parte del hecho que cada individuo es constructor de su propio aprendizaje, que esa construcción está en gran medida condicionada por el

nivel cognitivo individual, los aprendizajes previos son el fundamento o base para los nuevos aprendizajes. El ambiente y los pares son un excelente medio que propician los aprendizajes. Cuando se produce el aprendizaje se evidencia un conflicto cognitivo que genera duda, incertidumbre, descubrimiento y asimilación de los nuevos contenidos. Las experiencias de aprendizaje son actividades que permiten aportar, construir, crear, y por lo tanto son aprendizajes basados en proyectos, resolución de casos reales, elaboración de esquemas, mapas mentales, organizadores gráficos, entre otros. El proceso educativo es práctico, reflexivo y experiencial.

La evaluación se realizará utilizando instrumentos que permitan medir cuantitativa y cualitativamente esos proyectos o experiencias. Se usan rúbricas, listas de verificación, listas de cotejo.

2.3.6 Paradigma sociocultural

En el contexto de la posrevolución rusa y del auge del socialismo, enfatiza el papel de las interacciones en el aprendizaje. Según Lev Semiónovich Vygotsky, citado por Tirado Segura, et al (2010, pág. 48) la mediación de la cultura, la interacción social, y especialmente el lenguaje dan lugar a una conciencia superior. La educación es esencial para el desarrollo, equivocadamente se ha comprendido como el traspaso de información y de la cultura, acertadamente se comprende como proporcionar instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales. El docente es mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación, interactúa con los estudiantes proveyendo los andamiajes que llevan a alcanzar la zona de desarrollo potencial. Su función se enfoca en que los estudiantes se apropien y reconstruyan la cultura. El modelo sociocultural con sus grandes exponentes como Lev Vygotsky y Alexander Luria, hacen un alto al individualismo y sensibilizan al docente y estudiante sobre la importancia de aprender en colectivo. El auge de las estrategias de aprendizaje que fomentan el trabajo en equipo se debe a la necesidad que la sociedad experimenta por situaciones emergentes que amenazan al grupo, la cultura y la vida en colectivo. Ante la amenaza el ser humano se organiza y potencia los valores de solidaridad y creatividad para enfrentar la pérdida y el riesgo. En este

modelo el docente es parte del ambiente en el que se aprende y orienta las reflexiones y aportes de los participantes. Se convierte en mediador de las experiencias y acompaña desde su nivel de expertaje a los nuevos caminantes en el conocimiento, identifica en cada estudiante el potencial y área de desarrollo. Los recursos del aprendizaje van más allá de lo que se encuentra en el aula, hacen uso de los recursos disponibles en el medio en donde se da la experiencia de aprender y enseñar, fomenta valores y respeto de sí mismo y hacia los otros. Cada uno aporta desde su creatividad y construye en colectivo un aprender haciendo. El estudiante coopera, participa voluntariamente, asume, se autocorrige y logra un sentido de empoderamiento así como procesos de autorregulación. El desarrollo sucede por dos procesos íntimamente relacionados pero diferentes en su naturaleza: la maduración y del aprendizaje. Se aprende con base al proceso de maduración y a la vez el aprendizaje moviliza la maduración, se influyen mutuamente. En síntesis, las ideas del gran exponente del paradigma sociocultural, Lev Vygotsky, giran alrededor de comprender la construcción y el funcionamiento de la conciencia (Tirado, et al, 2010, pág. 45).

Las concepciones actuales de la educación, como las planteadas, en gran parte tienen su origen en los contextos sociales, los expertos han teorizado sobre lo que se observa. El contexto y la teoría se influyen mutuamente. La educación sistemática pretende que esas abstracciones se interioricen, debe darse mediante el análisis crítico, constructivo y colectivo que lleve a superar la repetición de la cultura por la simple acumulación de su conocimiento. Más bien debe reinterpretarse y reconstruirse. Organizar, definir el qué y cómo, implementar esa asimilación es responsabilidad de la Universidad, en su estructura, administración, docencia, investigación y extensión se encuentra impregnada esa responsabilidad.

A continuación se presentan tablas informativas que permiten ver desde diferentes unidades de análisis y de manera resumida, cada uno de los enfoques psicoeducativos.

Tabla 2. Paradigma conductista

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Se encarga de aplicar reforzadores y ofrecer modelos para que los estudiantes reproduzcan.</p> <p>Define los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Ejecuta lo planificado, no participa en la elección de objetivos, contenidos o metodología.</p> <p>Su rol es de receptor de información, contenidos e instrucciones que debe seguir de acuerdo a instrucciones específicas y al pie de la letra.</p>	<p>Utiliza verbos en infinitivo para enunciar los logros esperados al final de la intervención.</p> <p>Enfocada en la transmisión de conocimientos y habilidades que predetermina como experto.</p>	<p>Evidencia de conductas que son de observación inmediata y que son producto de un estímulo, modelo o patrón presentado por el docente.</p>	<p>Centrada en contenidos presentados de manera estructurada y con un patrón rígido vertical.</p> <p>Énfasis en la memorización y posterior repetición de los contenidos.</p> <p>Los recursos educativos o didácticos utilizados son sistemas instruccionales que determinan por unidades o etapas las actividades a realizar.</p> <p>No se permite la reflexión.</p>	<p>Se considera el cambio estable en la conducta o la probabilidad de respuestas, que se tipifican como aprendidas o no aprendidas.</p> <p>La respuesta esperada es de pensamiento convergente y la repetición.</p> <p>En la evaluación se utilizan tablas de observación, preguntas directas de información específica desarrollada en el contenido, procedimientos exactos y productos en serie.</p>	<p>Estructurado mediante el uso de indicadores de rendimiento, normas de conducta y reglamentos internos establecidos por el docente.</p> <p>Se aplican reforzadores y castigos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Paradigma humanista

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Facilitador del desarrollo de los estudiantes.</p> <p>Da la oportunidad a los estudiantes de aprender a ser responsablemente libres.</p> <p>No hará despliegue de conocimientos mediante clases magistrales o en explicaciones que lo ubican en posición de experto.</p> <p>Hará intervenciones directas cuando le soliciten conocer su opinión.</p> <p>Confía en sí mismo y se muestra como es, reduciendo al mínimo la posición de superioridad y de poder.</p>	<p>Protagonico, participa en la planificación de los procesos de desarrollo personal.</p> <p>Verifica sus avances y el de otros.</p> <p>Aporta, descubre y evalúa.</p> <p>Corresponsable de su propio proceso.</p>	<p>Se realiza en conjunto con los estudiantes, enfatiza la creatividad y la producción. No es muy estructurada.</p> <p>Se enfoca a facilitar que los recursos internos y externos con los que se puede aprender estén al alcance, a que los estudiantes se pongan en contacto con problemas reales, desatar la creatividad y desarrollar una vida sensible.</p> <p>Se tiene a la vista la experiencia de aprendizaje en vez de un conocimiento predeterminado, apoyo a los estudiantes en la planificación de proyectos.</p>	<p>Aprendizaje para el desarrollo del autoconcepto, ser libres, producir personas adaptables y creadoras, capaces de elegir con responsabilidad, abiertas a la infinita probabilidad de cambios que acontecen en el mundo.</p>	<p>Motiva la participación y sensibilización del estudiante respecto a su propio proceso para ser libre, creativo.</p> <p>Libertad de elegir entre trabajar en grupo, individualmente o contar con la tutoría directa del docente, o bien desempeñarse como facilitadores y mediadores.</p> <p>Se consideran una serie de actividades de aprendizaje como trabajo en colectivo, grupos de encuentro, debate, proyectos, y reflexión, entre otros.</p>	<p>No se habla de productos acabados, las experiencias propias son el punto de partida que lleva a alcanzar las metas personales.</p> <p>Se utilizan los contratos para regular las experiencias de aprendizaje y la autoevaluación porque desarrollan la autonomía.</p> <p>El docente no evaluará o criticará el trabajo de los estudiantes o su proceso de desarrollo, a menos que se lo soliciten.</p>	<p>Participativo.</p> <p>Propicia las condiciones para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo como la comprensión y el conocimiento de sí mismo y del otro.</p> <p>Se favorece la autodisciplina a través de reconocimientos verbales, en vez de imponer reglas a seguir.</p> <p>Ambiente de aula menos controlado y más divergente.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Paradigma psicogenético

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Facilitador, planteando situaciones que inducen conflicto cognitivo y consecuentemente la conducta adaptativa.</p> <p>Generador de procesos de asimilación y acomodación utilizando diferentes experiencias que provocan la reinterpretación del conocimiento.</p> <p>Orientador y acompañante de las experiencias que motivan un aprendizaje gradual y significativo mediante la construcción personal.</p>	<p>El estudiante con su propio potencial y competencias propone cómo aprende y cómo desea ser orientado.</p> <p>Participa preguntando, aportando, reconstruyendo.</p>	<p>Toma como base las capacidades de acuerdo a las etapas del desarrollo cognitivo.</p> <p>Parte de cómo funciona el cerebro y de la respuesta humana a las diferentes experiencias sensoriales y perceptivas.</p> <p>Prevé y genera caminos para que los estudiantes construyan conocimiento, inventen y sean creativos.</p> <p>Se toman en cuenta las diferentes maneras de aprender.</p>	<p>Determinado por el nivel de maduración del cerebro, el sistema nervioso y la capacidad de adaptación, es decir, el nivel de desarrollo cognitivo.</p>	<p>Activa, participativa.</p> <p>Induce al estudiante a que aporte sus propias experiencias, presaberes, iniciativas.</p> <p>Fomenta los esfuerzos espontáneos, el pensamiento crítico tomando en cuenta la diversidad de posibilidades de estilos de aprendizaje y enseñanza.</p>	<p>Se enfoca hacia la medición de la elaboración de significados diferentes.</p> <p>Toma en cuenta el proceso y el producto de la construcción que se evidencia en propuestas, cambios de pensamiento, actitud y acción en el estudiante.</p> <p>Se evalúa desde criterios cuantitativos y cualitativos como la calidad del pensamiento sencillo y estructurado para proporcionar triangulación metodológica.</p>	<p>Participativo.</p> <p>Respetuoso de las capacidades individuales.</p> <p>Coparticipativo, las interacciones son esenciales.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Paradigma cognitivo

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Induce al conocimiento, desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas.</p> <p>Toma en cuenta las experiencias previas, facilita la construcción de representaciones y significados.</p> <p>Acompañante, generando el camino que hace posible ese proceso mental, tangible y gradual.</p>	<p>Activo, con capacidad cognitiva y la posibilidad de desarrollar estrategias de aprendizaje.</p> <p>Constructor de su propio aprendizaje y trae al aula y a los sistemas educativos experiencias, presaberes y preguntas que tienen como factor precipitante una legítima necesidad de conocer y saber.</p> <p>Autorregulado, propone soluciones a las dificultades que pueden surgir en el camino del aprendizaje.</p>	<p>Desarrollo de las funciones cognitivas del cerebro.</p> <p>Se programa la exposición de los estudiantes a diversas experiencias perceptivo-sensoriales para empujarlo a la siguiente zona de desarrollo.</p>	<p>Contenidos pasan a segundo plano como conocimiento teórico y duro, lo importante es aquello que el estudiante descubre, procesa y construye por sí mismo y que finalmente enlaza con los conocimientos previos para llegar a nivel de experto.</p> <p>Se posibilita el aprendizaje de la convivencia e inteligencia interpersonal a través del trabajo en equipo y colaborativo.</p>	<p>Aprender a aprender.</p> <p>Estímulo de las funciones cognitivas.</p>	<p>Se propone como escalas de observación y validación de experiencias, procesos reflexivos y de cooperación.</p>	<p>Facilita la participación de los estudiantes, hay intercambio entre ellos y el docente.</p> <p>Facilita el desarrollo moral.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Paradigma constructivista

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Experto que asume el papel de facilitar y acompañar la experiencia de aprender.</p> <p>Responsable de conectar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.</p>	<p>Protagonico en el aprendizaje y contexto social, escolar, académico.</p> <p>Responsable de su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Autorregular sus experiencias de aprendizaje.</p>	<p>La aplicación de la actividad mental constructiva del estudiante a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.</p> <p>El ambiente propicio y la interacción entre pares.</p>	<p>Cada individuo lo construye.</p> <p>La construcción está en gran medida condicionada por el nivel cognitivo individual.</p> <p>Los aprendizajes previos son el fundamento o base para los nuevos aprendizajes.</p>	<p>Induce la autorregulación.</p> <p>Activación de conocimientos previos, nuevos conocimientos, ejercitación y aplicación.</p> <p>Aprendizajes basados en proyectos, resolución de casos reales, elaboración de esquemas, mapas mentales, organizadores gráficos, entre otros.</p> <p>El proceso educativo es práctico, reflexivo y experiencial.</p>	<p>Se realiza utilizando instrumentos que permiten medir cualitativa y cuantitativamente.</p> <p>Se usan instrumentos de observación de procesos como rúbricas y listas de verificación.</p>	<p>Espacios de oportunidad con actividades que estimulan el pensamiento, inteligencia, creatividad, desarrollo del lenguaje comprensivo, lectura, entre otros.</p> <p>Guiado por el propósito de aprendizaje, propicia aportar, construir, crear.</p> <p>Por lo tanto, facilita las interacciones y desarrollo de la personalidad individual.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Paradigma sociocultural

Papel del docente	Papel del estudiante	Planificación docente	Aprendizaje	Metodología de la clase	Evaluación	Clima del aula
<p>Mediador entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación.</p> <p>Interactúa con los estudiantes, provee los andamiajes que llevan a alcanzar la zona de desarrollo potencial.</p> <p>Se enfoca en que los estudiantes se apropien y reconstruyan la cultura, es parte del ambiente en el que se aprende.</p> <p>Identifica en cada estudiante el potencial y área de desarrollo.</p>	<p>Coopera, participa voluntariamente, asume, se autocorrige y logra un sentido de empoderamiento así como procesos de autorregulación.</p>	<p>Uso de los recursos disponibles en el medio en donde se da la experiencia de aprender y enseñar, fomenta valores y respeto de sí mismo y hacia los otros.</p> <p>Toma en cuenta la zona de desarrollo próximo (ZDP).</p>	<p>Se aprende con base al proceso de maduración y a la vez el aprendizaje moviliza la maduración, se influyen mutuamente.</p> <p>Aprendizaje y desarrollo se influyen mutuamente desde el momento del nacimiento.</p> <p>Requiere de interacciones sociales y permite el acceso a la cultura.</p>	<p>Aprender en colectivo.</p> <p>Fomenta la organización y potencia los valores de solidaridad y creatividad para enfrentar situaciones propias de la vida como la pérdida y el riesgo.</p>	<p>Interactiva, constante y formativa para evaluar los avances.</p> <p>Lleva a la autorregulación del estudiante.</p> <p>Involucra a los estudiantes.</p> <p>Conduce a realizar ajustes continuos en la intervención docente.</p> <p>Dirigida a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto.</p> <p>Preeminencia de los procesos sobre los productos.</p>	<p>Apertura para que cada uno aporte desde su creatividad y construye en colectivo un aprender haciendo.</p>

Fuente: elaboración propia.

2.4 Innovación de la docencia

La teoría de los paradigmas psicoeducativos actuales aporta criterios para identificar las características que poseen los docentes innovadores, aunque no es posible perfilar un modelo absoluto, se reconoce que hay particularidades que los caracterizan. Se ha mencionado en este trabajo de investigación que para ejercer la docencia universitaria en el medio guatemalteco el requisito fundamental es contar con los créditos del área de especialidad y, en muchos casos por lo observado a simple vista, sin tomar como condición esencial la vocación y formación para ejercerla. El trabajo docente suele ser una actividad laboral complementaria, en buena parte debido a que la remuneración recibida no responde a los requerimientos y expectativas propias de un profesional universitario, lo que tiene como efecto que no hay una dedicación de tiempo completo a esta profesión de educar. Otra situación real de la profesión docente (se denominará de esta manera por el rol y no por la acreditación) es que la preparación especializada en la misma ya sea formal o informal, no representa mejores incentivos como un mejor salario, oportunidades de crecimiento profesional dentro de la institución educativa u otras oportunidades como becas para continuar la formación. Esta es una realidad en todos los niveles educativos. A pesar de esto, se demandan muchos resultados del trabajo que desarrolla, en la mente del colectivo común incluso del sector administrativo de la educación, al distribuir responsabilidades y atribuciones en el proceso de aprendizaje, se sobrecarga las referidas a los docentes. Esta proyección se debe en parte al ideario tradicionalmente centrado en el docente. Otra realidad observada que emerge de los paradigmas actuales respecto a la docencia, es la interpretación equivocada que su tarea ahora es menos exigente ya que “solo se trata de asignar trabajos en grupos, es más fácil porque en el constructivismo los estudiantes solo tiene que dar su opinión”. Este extremo es otra complacencia a la comodidad de la improvisación y superficialidad. Aunque continúa en el foco de la atención se espera que juegue un papel diferente, el de facilitador de los aprendizajes.

Diversas investigaciones aportan elementos para la definición del perfil docente innovador que responda a las demandas actuales, entre las que se encuentra la del

grupo de Educación del Proyecto Tuning América Latina (Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en educación, 2013). Su propósito es promover procesos de cambio curricular en las 14 universidades que representa, para mejorar la pertinencia y relevancia de sus ofertas formativas y responder a los desafíos de calidad y equidad de la educación de los países latinoamericanos. Este grupo considera que:

La formación de educadores requiere la formación de profesionales con competencias disciplinares y didácticas pertinentes y con principios universales de bien común, enfocados en contribuir al desarrollo de las sociedades, respetando la diversidad de los estudiantes con los cuales interactúan. Para ello, es indispensable percibir al profesional inmerso en la sociedad de cambios acelerados, como un agente vivo de transformación en continuo progreso, que aprende a establecer relaciones interdependientes de cooperación y con una visión sistémica de la educación. (Tuning, 2013, pág. 17).

El área de Educación, presenta la propuesta de Meta-perfil de Educación. El Meta-perfil en educación aporta referentes a seguir y actuar de acuerdo a los mismos, su objetivo principal es “formar profesionales en las dimensiones académica, profesional y social para el desempeño profesional en diversos contextos y funciones directivas, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educacional y otras ocupaciones emergentes” (Tuning, 2013, pág. 20).

La perspectiva de las cualidades docentes del Proyecto Tuning basada en competencias, incluye una carga del 45% de competencias específicas (2013, pág. 22), las cuales se pueden desarrollar únicamente con formación sistemática e intencionada. Desde este enfoque, todo docente universitario debe contar con competencias disciplinares y docentes. En relación a la primera demanda, implica más que contar con la teoría (el título que acredita), abarca la experiencia en el ejercicio profesional que aporta criterios de los requerimientos reales, madurez para enfrentar demandas y cambios abruptos, las habilidades sociales y personales relacionadas con la profesión, entre otros. Las competencias disciplinares y la

formación docente conforman el perfil necesario para una docencia que responda a las necesidades actuales. En relación a la segunda exigencia, a simple vista se observa en el medio indiferencia ante esta necesidad, reflejada en la carencia de esfuerzos para propiciar que los docentes tomen en cuenta el aspecto didáctico en las clases y en la debilidad de los esfuerzos aislados a través de talleres, conferencias, capacitaciones y otros similares que no surten el efecto imperioso. Sin menoscabo de las competencias disciplinares, las competencias del Meta-perfil ubicadas en la dimensión académica (2013, pág. 22) requieren de dominio en temas medulares de la docencia como teorías paradigmas educativos, planificación, metodología, evaluación, conocimientos y capacidades específicas de la docencia y vinculadas estrictamente a disciplinas como la Psicología, Pedagogía, Didáctica y Andragogía que abarcan lo subjetivo del ser humano como la motivación, las interrelaciones, respuestas al contexto y procesos mentales. Los retos para cumplir con las exigencias del perfil docente innovador se exacerban al hablar de los profesionales de las ciencias duras que consideran que lo subjetivo de la educación no merece atención y por lo mismo tampoco esfuerzo para su aprendizaje, suponen que solo importa que los estudiantes conozcan los contenidos (teóricos), que se pueden medir a través de su repetición exacta. Para los docentes de la generación del aprendizaje memorístico, especialmente para quienes pertenecen a las áreas no humanísticas, es complejo comprender la razón por la cual educar para la interculturalidad, responsabilidad social y compromiso ciudadano. Bowden, hace un aporte significativo relacionado con la responsabilidad social y el compromiso ciudadano cuando expresa que:

Se dice que la universidad tiene tres funciones principales; enseñanza, investigación y servicio comunitario, siendo este último etiquetado como “la tercera tarea”. El fin de dicha tarea es que las generaciones que se están formando aprendan a servir y cooperar con la sociedad de la cual la universidad forma parte. Consiste en atender los intereses más inmediatos de la comunidad, con lo cual deberíamos de referirnos a esta tarea como el aprendizaje a nivel local. (Bowden, 2005, pág. 18).

Es interesante el entretrejo que establece este autor entre la formación para el desarrollo personal y el desarrollo del contexto. Bajo esta perspectiva, independientemente del marco filosófico de las instituciones universitarias todas tienen en su génesis el compromiso con el servicio a la comunidad, responsabilidad que contribuye al cumplimiento de su función en cuanto a ser catalizadora del desarrollo social, económico, político y ambiental. En Guatemala el Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria, establecido en los Acuerdos de Paz, valora la responsabilidad social y compromiso con la población de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La responsabilidad social y compromiso ciudadano se encuentra entre las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning (Pimienta, 2012, pág. 16).

Con el cambio de paradigmas, la formación de profesionales para mejorar su estatus ha dejado de ser el fin primordial de la educación, lo que se persigue es el desarrollo integral porque el ser humano así lo es, a la vez que la participación en la construcción social para beneficio personal y colectivo se ha convertido en otro reto.

El meta perfil planteado por el proyecto Tuning vincula el ejercicio docente a la investigación, capacidad a la que López (2005, pág. 33) le confiere un papel central cuando afirma que *“El docente puede contribuir a la mejora significativa de la calidad de la enseñanza a través de la investigación evaluativa. Entendida esta como la reflexión sobre las características e incidencias de sus tareas de cada día.”*

Fernández (1999) citado por el mismo autor (2005, pág. 34), afirma que *“la investigación en el aula tiende a incrementar la eficacia técnica de la intervención pedagógica de los profesores investigadores”*. Para estos autores, no es posible la buena docencia sin investigación de lo que sucede en el aula, en otros términos se refieren a la investigación-acción. En este círculo de influencia, los resultados de la investigación se verían en las actuaciones docentes y en los progresos de los estudiantes. Se lograría un mayor y profundo conocimiento de situaciones como: estrategias que logran mejores aprendizajes, relevancia de los contenidos, reacciones ante las evaluaciones, entre otros, que a su vez llevaría a la profundización de la docencia mediante diferentes fuentes informativas. En síntesis,

se lograría un ejercicio profesional con apertura a las necesidades reales, información obtenida de la práctica que al ser contrastada con la teoría haría de la docencia una actividad actualizada, eficiente y acertada.

En la práctica, concreta el desarrollo y fortalecimiento de capacidades reflexivas, de autoformación y la búsqueda de formación permanente de actualización tanto en el área de especialidad como en la docencia. Estas capacidades se pueden suponer la base de las competencias que señala Zabalza (2005), las cuales se toman como referente y se analizan, amplían y contextualizan a continuación.

2.4.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La planificación es una actividad mental que se realiza constantemente de manera automática, se planifican gastos, salidas, reuniones y mucho más. Zabalza (2005, pág. 72) describe la planificación como el “proceso básico de la enseñanza que requiere concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos”. En muchos casos esa previsión se hace mentalmente sin llegar a plasmarla por escrito, agregado el defecto de que el logro que se tiene en mente por alcanzar es el avance en contenidos teóricos. Cuando se concibe la actuación docente como el desarrollo de un proyecto, se involucra un mayor nivel de análisis y de previsión; se piensa en lo que se quiere lograr con los estudiantes, en el nivel de logro en el que se encuentran y otras características que poseen, se toman en cuenta más elementos del contexto, se seleccionan contenidos, formas de evaluación y los recursos que se usarán. Contar con esta información por escrito facilita la revisión continua de los logros y realizar reajustes. El compromiso manifestado en la planificación de los aprendizajes deja ver la responsabilidad docente frente a la enseñanza, es imperante que se tome conciencia de este hecho y así superar el paradigma que la función principal de la planificación es la dosificación de contenidos. Es común observar como vigentes las planificaciones usadas años anteriores, en estos casos uno de los conceptos que prevalece es el cumplimiento de la obligación administrativa.

En el marco del plan estratégico institucional, la planificación ha de tener ciertas condiciones: coherencia interna y con el proyecto formativo de la especialidad; poner en juego la creatividad, capacidad de gestión, de enfrentar nuevos retos y de coordinar con otros profesionales o instituciones para el logro de las capacidades en los estudiantes; evidenciar conocimientos, habilidades, experiencia y entusiasmo en la búsqueda del logro de los aprendizajes. Por lo anterior, se dice que la planificación es una de las cartas de presentación del trabajo docente.

2.4.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Se ha mencionado la necesidad de superar el concepto de la planificación centrada en los contenidos, aunque en la perspectiva innovadora han pasado a otro lugar en la mesa de trabajo, como componente de los aprendizajes se requiere la “re-visión” su relevancia.

- El dominio de los contenidos es una característica de los buenos docentes, condición fundamental en su selección y jerarquización que se plasman en la planificación. Zabalza (2005, pág. 77) facilita visualizar el beneficio del dominio de los contenidos:
 - Permite recalcar los que son generadores y ampliar algunos específicos que son de interés para los estudiantes. Esta capacidad tiene como resultado mejorar en el tiempo que se dedica a cada contenido evitando extenderse innecesariamente en los que son de preferencia del docente, de los cuales se suele acumular más material.
 - Facilita su secuenciación, es fundamental para que los estudiantes construyan esquemas mentales de lo que están aprendiendo.
 - Encamina a relacionar contenidos internos de un área como con los contenidos de otras áreas, seleccionar en los que se va a profundizar, referir a otros. El docente es el primero que ha de interrelacionar los contenidos que llevará a facilitar la generación de estructuras en la mente de los estudiantes. En este punto se hace indispensable tomar en cuenta que prevalece en estudiantes y administrativos la idea del desarrollo de contenidos de manera vertical, de acuerdo a la lista que aparece en los

programas o en el peor de los casos en el orden que aparece en el libro de texto base, cualquier alteración en esta forma de secuenciar puede crear confusión e inconformidad de lo que surge la necesidad de graduar y guiar cuidadosamente la vinculación de contenidos. Además, es necesario considerar el celo profesional que existe entre docentes de distintas áreas, a lo que han de responder las competencias comunicativas, de trabajo en equipo y de gestión. Integrar y gestionar los contenidos son capacidades que se relacionan con capacidades como el trabajo con colegas y de investigación.

- Las capacidades comunicativas son esenciales para comunicarlos, considerada una general de acuerdo a lo planteado en el Proyecto Tuning (2013, pág. 21).
- La falta de dominio de los contenidos no puede ser suplida por una buena metodología ni viceversa. Para seleccionar metodologías se requiere el conocimiento del objeto de estudio. Existen las tendencias extremas de centrarse en el desarrollo de contenidos versus priorizar la metodología con el riesgo en esta última de terminar en puro activismo. La metodología está al servicio de los contenidos y estos al servicio de lo que se quiere formar en los estudiantes.

Se dice mucho acerca de la enseñanza centrada en la persona, se concretiza cuando se concentra en cómo se aprende, en el desarrollo de capacidades y adquisición de estrategias, en facilitar el logro del proyecto personal de vida de los estudiantes, entonces los contenidos resultan secundarios lo que no afecta el aprendizaje, entre otras razones porque en esta era de la información son fácilmente caducos.

Es preciso aclarar que al hablar de contenidos se está pensando en más que teoría, se enfocan como el medio para el logro del perfil de egreso de los estudiantes. No

son el fin en sí mismo, con ellos se pretende preparar a los estudiantes para su desarrollo integral, que aprendan a hacer, ser, conocer y convivir.

2.4.3 Comunicarse de manera comprensible y organizar los contenidos

Existen muchas causas por las cuales en las actividades de enseñanza aprendizaje un mensaje puede ser incomprensible o incluso, no recibido. En general, puede suceder por la manera cómo es organizado y transmitido. Quien emite el mensaje puede pensar que lo está transmitiendo bien, porque en su mente está el concepto o esquema completo. Es fundamental tener a la vista que la comunicación del mensaje es correcta si a quien va dirigido lo está recibiendo y comprendiendo, este hecho parece demasiado lógico como para comentarlo, sin embargo aún en la informalidad de los intercambios cotidianos se dan interferencias por no tomarlo en cuenta seriamente. El docente debe tener claridad en lo que quiere transmitir y contar con el vocabulario adecuado al nivel de los receptores. La revisión del material informativo que se usará y la elaboración de un plan de clase o agenda que incluya la secuencia de contenidos ayuda a comunicar ordenadamente los mensajes. En los casos que lo amerita, dejar su posición de superioridad, en la que parece más interesado en demostrar sus propias capacidades a los estudiantes, que en que ellos aprendan.

En el aula las capacidades comunicativas del docente integran una serie de capacidades cognitivas, físicas, de personalidad y de formación que resultan ser la herramienta principal del vínculo con los estudiantes. Algunas estrategias fundamentadas en los paradigmas educativos actuales que se pueden aplicar para asegurar la recepción de lo que comunica son:

- Pensar en el perfil de los receptores, el perfil real y no el ideal. La observación parece evidente, y de hecho lo es, pero resulta que requiere de más que saberlo actuar congruentemente en vez de quejarse y culpar a los docentes de años anteriores por insuficiencias supuestas o reales observadas en los estudiantes.

- “Leer” las reacciones y respuestas verbales y no verbales de los estudiantes.
- Construir mensajes que contengan no solo información sino también afecto. Usar anécdotas, datos biográficos de los personajes cuyas ideas se están trabajando.
- Seleccionar el contenido de lo que se transmite de acuerdo al nivel de avance de los estudiantes en el proyecto formativo y la zona de desarrollo real. Sin dejar de considerar el punto anterior, los mensajes deben tener contenido.
- Facilitar espacios durante la exposición de información y explicaciones para que los estudiantes piensen y respondan, evitando caer en la tendencia de preguntar sin dar el tiempo necesario para que procesen y expresen la respuesta.
- Mostrar respeto, creer en las capacidades de los estudiantes y dejarlo ver, expresar que hay una responsabilidad compartida en las vivencias de enseñanza y aprendizaje.

Varias de las ideas expuestas son de sentido común, contrasta con los comentarios de los estudiantes que expresan no haber comprendido lo que el docente quiso decir, o que se habló mucho sin concretar un mensaje específico. La preparación de cada sesión de clase es fundamental para superar esas deficiencias.

2.4.4 Diseñar y organizar la metodología, actividades y tareas de aprendizaje

Covey (1997, pág. 103), en su clásica obra *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, hace referencia al círculo de preocupación y círculo de influencia. El primero enfoca aquellas circunstancias que afectan a los individuos en todos los ámbitos, sobre las cuales no se tiene un control real. Según este autor, se le dedica mucho tiempo a esas situaciones que se encuentran en el círculo de preocupación, lo que resta energía y posibilidades de actuar efectivamente en el círculo de influencia. Aplicando estos conceptos al qué hacer docente, existen muchas situaciones que se ubican en el círculo de preocupación, por ejemplo la forma como están contruidos los salones de clases, la disponibilidad de mobiliario y equipo, la cantidad de estudiantes asignados en cada salón. Otros factores de los estudiantes

como su inaccesibilidad a medios informáticos (en contextos de posición socioeconómica baja), el tiempo extra aula que invierten en su aprendizaje, sus motivaciones, entre muchas otras. Es común que esas preocupaciones ocupen un lugar preponderante en las conversaciones acerca de los resultados de los aprendizajes, mientras que los esfuerzos docentes deben centrarse en neutralizar los efectos negativos que pueden tener realidades como esas. En el círculo de influencia se encuentran situaciones sobre las cuales los individuos pueden ejecutar acciones a voluntad y mejorar la situación inicial, como la metodología y el manejo de clase. Disponer los escritorios de manera que facilite el intercambio entre estudiantes, rompiendo el esquema de filas dirigidas al pizarrón, que lleva el mensaje que el centro de la atención se encuentra en el transmisor de conocimientos. Es tarea esencial del docente la colocación del mobiliario que contribuya a mejorar la interrelación, plantearse la meta de distribuir su atención a todos los estudiantes, así como la variación de las actividades de clase a manera de generar aprendizaje, desarrollo de la autonomía y preparación para la incertidumbre. Esta variación no se refiere a activismo expresado en juegos o dinámicas inconexas que si bien es cierto logran tocar las emociones, no generan aprendizajes que contribuyen al logro del proyecto formativo favoreciendo en vez progreso, el retroceso en la marcha de la educación universitaria.

La variedad de las tareas y actividades con la perspectiva de integrar capacidades y desarrollar la autonomía amplían la gama de posibilidades de métodos, estrategias y técnicas a seleccionar y diseñar. Es fundamental que los estudiantes encuentren el significado de las actividades en su aprendizaje, lo cual es posible únicamente si responde a sus características físicas, cognoscitivas y psicosociales. Pozo y Pérez (2009, pág. 170), dan directrices acerca de las actividades de aprendizaje y metodología que son propios de la educación universitaria:

... hace falta fomentar la participación del estudiante en las diferentes fases del proceso de adquisición, en la definición de objetivos de ciertas actividades formativas, en algunos aspectos de la organización y

desarrollo de la actividad, en la toma de decisiones intermedias, en la selección del modo de trabajar, en los caminos a seguir, etc.

Las tareas deben causar desequilibrios cognitivos, las dudas de los estudiantes deben ser atendidas y ellos percibirlo de esa manera. En la docencia innovada el docente es un hábil conductor hacia a la búsqueda del conocimiento, en vez de darles soluciones dogmáticas propuestas por eruditos que carecerán de significado si no son el resultado de los propios procesos cognitivos de los estudiantes.

Dada la relevancia del tema de las clases magistrales, por el uso que se observa en la realidad de las aulas universitarias, Zabalza (2005, pág. 104) afirma que aunque es común que no presenten variedad de actividades no siempre se centran en el docente de manera exclusiva, la excepción se da cuando se abre el espacio para que los estudiantes planteen preguntas y se propician pequeñas discusiones en las que se genera actividad mental. La tendencia a satanizar las clases magistrales no ha logrado eliminar su práctica, la cual puede tener buenos resultados si se convierte en una opción metodológica en vez de ser la única o prioritaria forma de mediación educativa. Para sacarle el mejor provecho como mínimo se sugieren las siguientes condiciones:

1. El docente debe dominar la teoría que expone.
2. Sazonar su exposición con anécdotas, ejemplos, comparaciones, etc.
3. Usar un volumen de voz acorde al espacio y número de estudiantes.
4. Valerse de audiovisuales, considerando los puntos anteriores y usarlos para apoyar su exposición. Mantener en mente su principal propósito que es auxiliar la exposición y no la de suplir improvisaciones, falta de dominio de los contenidos o metodología, tampoco deben usarse para avanzar más rápido o abarcar más contenidos.
5. Tomar en cuenta las actitudes y reacciones de sus interlocutores y responder acorde a las mismas.
6. Tener la disposición y capacidad de hacer reajustes según se den los acontecimientos sin perder de vista los objetivos de la clase.

7. Aplicar estrategias en las que se provoque el pensamiento crítico y el desarrollo de procesos de pensamiento.
8. Propiciar un ambiente de respeto que favorezca la exposición de las ideas.

El mismo autor (2005, pág. 104) hace referencia a una investigación llevada a cabo en la Universidad de Warwick que dio como resultado que los estudiantes valoran en una clase magistral las situaciones que se citan a continuación de manera literal:

- Que permita tomar notas.
- Que ofrezca información comprensible.
- Que la información que provea el docente sea útil.
- Que la exposición sea interesante y motivadora.

La clase magistral como una opción de enseñanza aprendizaje, estructurada y desarrollada adecuadamente puede contribuir al logro de aprendizajes, requiere que su ejecutor la reconceptualice para lograr el éxito en su aplicación.

La metodología aplicada facilita el acercamiento a lo que deberán enfrentar en el mundo real, a la resolución de problemas para el logro de metas integrales y basada en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Al hacer una aplicación del concepto de ZDP, tomando como muestra la falencia en el seguimiento de instrucciones (capacidad que en teoría corresponde desarrollarla en el sistema escolarizado) que muestran en menor o mayor grado muchos estudiantes, los docentes han de partir de las capacidades reales, graduando el nivel de especificidad de las guías instructivas que al inicio llevan paso a paso las acciones a realizar, hasta llegar a lineamientos generales de trabajo.

2.4.5 Facilitar la relación afectiva y comunicación con los estudiantes

Esta es capacidad está presente en las diversas competencias docentes. El intercambio docente-estudiante es una relación que se debe innovar. Por tradición han sido de una jerarquía radical, lo cual plantea grandes retos para los docentes más que para los estudiantes. Zabalza (2005, pág. 116) afirma que hay algunas situaciones que pueden afectar la interrelación que se establezca cuando las clases

son numerosas, tales como: fracaso escolar y el abandono; contacto entre el docente y el alumno son mínimos; la interacción colaborativa entre docente y estudiantes se hace imposible; tienen la característica de facilitar que los estudiantes queden en el anonimato, los temerosos se esconden más; la atención a las preguntas individuales se dificulta y puede estimular el uso de clases magistrales “para poder cubrir los contenidos”; incrementan el volumen de trabajo para los docentes, provocando que lleven a su tiempo extra clase más tareas para calificar, por lo que los trabajos grupales pueden constituir la mejor opción para aminorar esta carga imposibilitando de esta manera conocer a los estudiantes individualmente. El número de estudiantes con el que se trabaja también incide en la forma de evaluar.

La relación que establezca el docente con los estudiantes, sin duda, es el eje del clima de la clase, incide en la disposición de los estudiantes a aceptar los retos que les plantee, en la atención a las observaciones y orientaciones que les provea, la apertura que ambas partes manifiesten, y en algún grado en el nivel de compromiso que manifiesten los estudiantes de manera individual y grupal con su propio proceso de aprendizaje.

Un ejemplo claro de cómo este indicador de calidad influye en los estudiantes, es el caso de los docentes “populares” que se ganan la estima de los estudiantes por la relación cordial que establecen con ellos. Los estudiantes al expresarse resaltan sus cualidades para socializar, colocando en segundo plano la efectividad de las clases que tienen a su cargo en relación a los aprendizajes que facilitan.

Las relaciones establecidas por los docentes, constituyen parte significativa de su círculo de influencia, el ambiente que genera debe ser ordenado, bien estructurado y en el que cada uno sabe sus responsabilidades, deberes y derechos. Esta es una idea que vale la pena resaltar por la idea prevaleciente de que las clases cordiales conllevan desorden. Lo que varía son los papeles que juegan cada uno de los actores involucrados y el concepto de orden, participación y respeto. Mantener la jerarquía tradicional significaría no ser sensibles a los profundos cambios que se están dando en la naturaleza de las relaciones en general incluyendo la que se da entre docentes y estudiantes. La relación distante y rígida muchas veces constituye

la única manera conocida para mantener el orden en los diferentes escenarios donde se dan las actividades de aprendizaje. En el extremo contrario, se evita a toda costa las confrontaciones que pueden provocar las acciones para mantener el orden, el respeto y la estima, también se evita la firmeza necesaria para requerir el cumplimiento de responsabilidades por parte de los estudiantes. Esta nueva forma de relación precisa la renuncia a posiciones rígidas en cuestiones que no son fundamentales y la implementación de un clima de clase que fomente el respeto y la comunicación, el docente en su papel de liderazgo se ha de posicionar como mediador sin perder de vista el proyecto formativo. El docente que apunta a lograr una buena comunicación y relación cordial con los estudiantes, constantemente debe indagar acerca de la percepción que ellos tienen acerca de él y su docencia.

2.4.6 Evaluar.

La evaluación educativa tiene una doble función, la de acreditar y la de formar. La primera impregna al rol docente de poder, hecho que puede ser asumido con responsabilidad y objetividad o lo contrario, usarlo como un mero control. La segunda continúa siendo una ambiciosa e imperiosa necesidad. El término indica tallar, trabajar con un elemento moldeable al que se le va a dar una forma prevista, existe una imagen a la que se quiere llegar. Además requiere de un trabajo minucioso, tiempo, revisiones y correcciones. En el trabajo docente implica: tener a la vista claramente la imagen de lo que se quiere formar, para qué y por qué hacerlo; creer con certeza que los estudiantes son seres que pueden aprender y que tienen el potencial para llegar a ser la imagen prevista; voluntaria y conscientemente dedicar tiempo para planificar cómo lograrlo, ser cuidadoso en los detalles, revisar permanentemente si se va en el camino correcto para formar lo que se ha previsto y en ese trayecto, realizar las correcciones necesarias. Lo anterior sienta la base para confirmar que la evaluación en la enseñanza aprendizaje está presente en todo el proceso de formación. Parte de las competencias que se desean desarrollar, se planifica cómo lograrlo, se es meticuloso en la selección de los métodos, estrategias y técnicas, se observan las reacciones, los aprendizajes, los desaciertos, se compara con la imagen objetivo, se continúa o se detiene el proceso para reorientar, para

fortalecer o para empezar de nuevo. Involucra el rol de acompañante, de motivador y orientador.

La relación docente estudiante es fundamental para poder cumplir con esta función formativa, una actitud receptiva y de apertura por parte de los estudiantes, comprensiva y de respeto por parte del docente son indispensables para que se den los intercambios, la realimentación y reajustes en el proceso que se está llevando.

En la realidad, el discurso acerca de la evaluación va por buen camino, el ejercicio docente va por otro. Una muestra de esto es la creencia generalizada de que se está empleando la evaluación continua al aplicar varios dispositivos de evaluación durante un curso, sin embargo, esta partición de contenidos y del punteo total no implica continuidad. Para cumplir con esta característica de la evaluación se requiere que a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes se tomen decisiones coherentes que den origen a actividades nuevas encaminadas al logro de los objetivos de los cursos, que se relacione con los otros elementos del currículo. La evaluación para ser continua debe constituirse de una cadena de eslabones que en todo su transcurso se encaminan al logro de objetivos de aprendizaje y en su parte final se encuentra el avance en el logro del proyecto personal de vida de los estudiantes y de los docentes. Requiere del acompañamiento para asegurar que se llegue a la zona de desarrollo potencial y determinar cuál es el próximo paso a seguir.

En cualquier momento en que se aplique, no debe cerrar el círculo de enseñanza (Zabalza, 2005, pág. 151) e incluir tareas nuevas, similares a las trabajadas en las actividades de aprendizaje que permitan evaluar la generalización. La evaluación no debe perseguir que los estudiantes digan lo mismo que el docente, sino buscar que cada vez sus ideas sean más complejas, que evidencie el avance en procesos, más que mostrar un producto.

Los denominados exámenes resultan ineficaces para conocer esos avances, especialmente cuando se califican sin dar seguimiento a los resultados, usándolos

como criterio clasificador parecido a lo que se han usado tradicionalmente en los niveles escolarizados.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación deben facilitar la oportunidad de creación e integración a través de parafraseo, ejemplificación y descripciones. Al conocer anticipadamente los criterios con los que serán evaluados, los estudiantes tendrán las guías para llegar a lo que se espera de ellos. Viene a colación los instrumentos de evaluación de proceso

Este es un proceso longitudinal y transversal de los docentes e institucional, enfoca a evaluar la evolución en el transcurso de la intervención y a revisar cómo se está haciendo en el momento actual. La situación se vuelve más compleja cuando los docentes universitarios no cuentan con formación docente a nivel medio y a nivel de grado, de donde debe partirse para orientar la formación provista en proyectos de formación sistemáticos institucionales.

Con un punto de vista crítico y contextualizado, se analizarán otras condiciones del docente innovador.

2.5 El docente universitario frente a las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

El énfasis actual de colocar en el foco de atención el contexto del hecho educativo, además de tomar en cuenta las características de los estudiantes, es una insistencia que tiene su origen en los esquemas mentales predominantes en las prácticas docentes. El énfasis es congruente con teorías, visiones y paradigmas actualizados que son producto de estudios científicos acerca de la educación o que han incidido en esta. Sin embargo, aún no se cuenta con una generación de docentes que posicione el contexto como se espera en esas teorías, basta con dar una mirada al entorno para determinar que muchos, si no es que la mayoría, pertenecen a una generación educada y formada bajo la influencia directa del conductismo donde el rol del docente, según la teoría, fundamentalmente es el diseño de estímulos y reforzadores frente a los cuales todos los estudiantes deben aprender de manera uniforme, sin considerar las diferencias individuales y elementos contextuales. En

ese enfoque, los roles del docente y el aprendiz están muy bien definidos y la metodología se centra en la transmisión uniforme de información. La transición a los nuevos enfoques se está dando sobre la marcha, los esfuerzos están encaminados a la desestructuración y reestructuración de esquemas mentales, emocionales y conductuales, en el desaprender para reaprender.

Parte de esta transición para la innovación, es el aprendizaje del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la adaptación a un mundo inundado por estas “nuevas” formas para relacionarse. Esto contrasta con las generaciones jóvenes que desde etapas tempranas las aprendieron y todavía más notorio si se compara con las generaciones que nacieron con la tecnología en su entorno. Frente a esta realidad, no queda otro camino que asumir una actitud comprensiva que movilice fortalezas y acciones como parte de la necesidad personal de adaptación y asimilación de los cambios acelerados que provoca y enfrenta la humanidad. Los medios electrónicos de comunicación masiva son parte de la realidad cotidiana y según expresa Aldana (2012, pág. 12) *“cada vez más configuran el modo de pensar, sentir y ser de las jóvenes generaciones (las “digigeneraciones”, como dicen algunos autores).”*

Se pueden asumir diferentes posturas que oscilan entre convertirse en fanáticos o rigurosos críticos de los maravillosos inventos de los seres humanos. La primera posición dirige los esfuerzos al dominio para la ostentación del conocimiento y del poder que otorga, a su sobreestimación, la segunda posición aleja de la posibilidad de influir en las generaciones que además de vivir en el medio natural y social, viven, interactúan y protagonizan en un mundo que experimenta en tiempo real realidades que suceden a largas distancias, a la vez que vincula a diversas y variadas relaciones en apariencia, existentes. Ningún docente puede, si quiere ser un buen docente, vivir aislado de ese contexto virtual, pero más aún, no puede eludir esa característica ahora inherente de las nuevas generaciones. Entonces puede surgir la ansiedad por estar al día con lo último de la tecnología y venir a darse cuenta que por diversas razones no le es posible, las múltiples ocupaciones o simplemente el hecho de que en realidad no es una prioridad en su vida correr a la par de los

cambios vertiginosos que caracterizan a ese campo. De esto emerge un principio de estas tecnologías en el ámbito de la docencia: el punto no es qué tanto se sabe de las TIC, sino cuánto se han integrado y mejorado, las prácticas docentes y el paradigma que las sustenta. Si se utilizan exclusiva o predominantemente como transmisores de información, su efecto resulta ser el mismo que el de recursos como el proyector de acetatos o el pizarrón. Las tecnologías más modernas facilitan el uso de videos y películas (entre otros), sin embargo para que contribuyan a la mejora educativa hace falta verlos y utilizarlos como medios para estimular el pensamiento crítico acerca de realidades que presentan, establecer comparaciones, deducir o inducir conceptos, además de estimular emociones, se debe superar la percepción de que sirven para “no dar clases” y porque a los estudiantes les gustan. Presentarlos desligados de un trabajo cognitivo y del estímulo al desarrollo moral que lleve al acercamiento de problemáticas del medio propias de las disciplinas de estudio, en vez de representar innovación, es un añadido a lo contrario. Las TIC ofrecen recursos para transformar la docencia, lo cual da argumento para el discurso acerca de la actualización de las prácticas educativas, a pesar de esto, la realidad sigue siendo la reproducción de modelos de transmisión de conocimientos frente a lo cual se hace necesario que los docentes cambien sus estrategias, técnicas y metodologías para lograr resultados diferentes. Los docentes deben aprender y desarrollar sus propias capacidades para poder usar las TIC de manera didácticamente innovadora, se sugiere desarrollar las siguientes capacidades:

1. Discernir si en las prácticas propias las TIC se usan como uno de los recursos de apoyo en el marco de una docencia para el desarrollo integral o resulta ser una mejor presentación de clases centradas en la exposición magistral.
2. Seleccionar contenidos con base a lo que se quiere formar en los estudiantes, sus características y el contexto. Los recursos tecnológicos no deben verse como la forma para abarcar más contenidos y cumplir con lo que dice el programa del curso.
3. Utilizar material adecuado de manera que sea sensorialmente más atractivo y catalizador en función de los propósitos y objetivos previstos.

4. Variar la aplicación de estrategias y técnicas didácticas, es decir, planificar la novedad en cada clase. En otros términos, las presentaciones Power Point, Prezy, videos u otros recursos de este tipo se vuelven aburridos si su uso es frecuente.
5. Usarlas para dar orientaciones, promover el trabajo cooperativo, motivar la curiosidad por el conocimiento y la creatividad. Si su uso es con fines informativos únicamente, no están contribuyendo a mejorar la calidad educativa.
6. Fomentar el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, tomando como base su zona de desarrollo real.
7. Sugerir material informativo y orientar su uso.
8. Favorecer el desarrollo de criterios para la selección de fuentes de información. Los medios virtuales están saturados de información, es inminente la necesidad de aprender a seleccionarla y usarla.
9. Facilitar la comunicación virtual con los estudiantes y entre los estudiantes.
10. Usarlas para complementar las experiencias de aprendizaje de las sesiones de clase.
11. Producir materiales para el aprendizaje, de acuerdo al contexto y conocimiento del perfil de los estudiantes, que sean actualizados y nuevos para el docente y para los estudiantes. Una deficiencia a superar en el perfil del docente es la falta de producción de materiales.
12. Zabalza (2005, pág. 93) sugiere que el profesorado universitario ha de contar con la competencia para establecer la relación tutorial a través de las redes.

Aunque la jóvenes generaciones de estudiantes usan hábil y espontáneamente las redes para diversión, distracción y mantenerse informados de situaciones no relacionadas a las tareas universitarias, es un reto lograr su vinculación a los propósitos de la educación sistematizada. Es necesario mencionar como parte de la realidad del contexto guatemalteco, que existe una brecha en el acceso a estos recursos dependiendo de la región donde residen los estudiantes, aunque se puede afirmar que sin duda todos conocen lo básico, también es real que no toda la

población estudiantil universitaria cuenta con servicio de internet en su casa y por lo tanto deben pagarlo en los llamados café internet. La brecha socioeconómica también afecta a la educación universitaria, frente a lo cual se recalca la incidencia de una respuesta comprometida en medio de un mundo tecnológico.

2.6 El perfil docente desde la visión de la biodidáctica

La didáctica es una disciplina que se ha visto desprestigiada en el proceso de transformación de la docencia porque su aplicación se ha restringido exclusivamente a la enseñanza y se ha pensado únicamente como las técnicas y estrategias para enseñar. Para analizar este hecho se hace necesario pensar en el contexto de su aplicación; en los años de formación docente en el nivel medio, en Guatemala los cursos de didáctica general y de las didácticas especiales se han centrado en el aprendizaje de una lista de técnicas, actividades, dinámicas y recursos con la finalidad de enseñar contenidos, sin vincularlos debidamente con las características de los estudiantes y mucho menos enfocándolas de manera ordenada en el engranaje del desarrollo integral de los mismos. Es oportuno recordar que no es la única disciplina aplicada de esta manera. La realidad descrita contrasta con lo propuesto por Imídeo Giuseppe Nérici en su obra “Hacia una didáctica general dinámica”, donde se define la didáctica como *“el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante procedimientos y principios aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia”* (1973, pág. 56). Esta definición señala como finalidad el aprendizaje con eficiencia. Es interesante que su obra incluye, entre otros, la descripción de las fases de la vida, la motivación, la evaluación y define las actividades extraclase como *“aquellas que se desenvuelven a manera de complemento de las que son propias de la clase, vinculadas o no al material del plan de estudio dirigidas, preferentemente, por los alumnos bajo la supervisión de los profesores.”* Agrega:

Esas actividades deben reflejar, en la medida de lo posible, las que corresponden a la vida real, de modo que la escuela se aproxime cada vez más a la vida auténtica de la sociedad, a la vez que vaya ofreciendo

oportunidad para las manifestaciones vocacionales y también para la discriminación y despliegue de las aptitudes. (1973, pág. 459)

En esta obra clásica existe el concepto de la formación para la autonomía, de las tareas como un acercamiento a la vida real y la consideración del contexto en el que se da la educación. Esta idea tiene cerca de medio siglo, el concepto de la didáctica es aún más antiguo, siendo Juan Amós Comenio (1592-1670), quien consagró el término como el arte de enseñar. Este surgió en un contexto en el cual la enseñanza universitaria se circunscribía a la lectura y comentario de obras tradicionales y en los mejores casos, se incluía las más actualizadas. La Revista El Correo de la UNESCO (1957, pág. 6), anota parte de los escritos que este filósofo y pedagogo hizo en su obra la Didáctica Magna (1630), que describe claramente el papel docente, del estudiante y de la forma de enseñar:

El maestro ante la clase, permanecerá sobre una tarima elevada, y observará a sus alumnos exigiendo que fijen en la suya sus miradas... el maestro como el sol esparcirá sus rayos sobre todos mientras los alumnos con sus ojos, sus oídos y espíritu atentos aprenderán cuanto se expone de palabra, con el gesto o el dibujo.

El tiempo ha transcurrido y contrario a lo que establecen las teorías actuales, los paradigmas que fundamentaron el hecho educativo hace cerca de cuatro siglos continúan arraigados en el ideario de la sociedad en medio de una realidad muy diferente a aquella. La transformación que ha propiciado y afronta la humanidad impone la vinculación de la enseñanza con el aprendizaje, por lo que la didáctica se ubica en este contexto.

La biodidáctica, un enfoque más integral de la didáctica ayuda a explicar y entender su sentido actual:

se refiere a un sistema de planteamientos que transforman el ser y hacer del docente en el aula, pero con claras opciones éticas y políticas, porque busca el desarrollo de la vida, lo cual implica incidir en

la interioridad de las personas, en la ecología, en la construcción ciudadana de la sociedad, en la ciencia y la tecnología. (Aldana, 2007, pág. 4).

Bajo esta visión, el concepto de didáctica es más amplio que el “arte de enseñar” centrada en procesos de instrucción y procedimientos de enseñanza. Se basa en el concepto unido a los valores y principios a los que sirve, al aprendizaje y formación que facilitan el desarrollo pleno de los estudiantes y de la sociedad. Supera el reduccionismo de la transmisión de saberes en las aulas y al recetario de procedimientos para realizarla. Amplía el concepto al abarcar la totalidad del ser, incluyendo lo subjetivo como las emociones, al tomar en cuenta el contexto se amplía la gama de posibilidades, la dinámica de las relaciones. Esto se comprueba con la realidad del encuentro entre docentes y estudiantes, en la que surgen emociones, expectativas, contrariedades y congruencias, todo esto perteneciente a lo intangible, a lo que no se puede medir como la cantidad de respuestas a una pregunta o el porcentaje de asertividad en una respuesta a un cuestionamiento, sin embargo existe como parte de la interacción formativa en la que hay se requiere intervenir didácticamente.

Se interpreta que, la biodidáctica es parte de la función formadora de la educación al servicio en la transmisión de saberes, entendiéndose estos como la integración del saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer con idoneidad, y el mejoramiento continuo y ética. Transforma la concepción del ser docente, del aprender y del enseñar. Las intervenciones docentes se dan en el aula, sin perder de vista su incidencia en la sociedad local, nacional y más allá de esos espacios. Para el aprendizaje son valiosas, y más que estos, son fundamentales las interacciones entre los estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes, por mencionar algunas. Se da la expresión y manifestación del ser, esto es un constante crecimiento integral que prepara para enfrentar las diferentes situaciones de la vida. Se está hablando de la expresión en un espacio de respeto a los derechos y obligaciones fundamentales, reconociendo las emociones, su valor, su sentido, incidencia y necesidades. Supera el tradicional paradigma que afirma que lo único

que se educa en la universidad es la racionalidad ¿Cómo se puede seguir concibiendo la educación sin tomar en cuenta las emociones? ¿A caso en realidad podemos dividir el ser? La división se ha dado con la finalidad del estudio analítico del ser humano, con fines de ordenar y explicar el conocimiento, sin embargo, procesos como el aprendizaje se relacionan con todo el ser. Además de tomar en cuenta las emociones para el aprendizaje, se aprende para las emociones. Fernández (2013, pág. 33), afirma que el aprendizaje cognitivo emocional apunta al conocimiento del ser interno para lograr una autogestión, en lo que el ser humano no ha avanzado mucho. “Seguimos teniendo las mismas reacciones emocionales que nuestros ancestros en las cavernas; cuando nuestro cerebro perciben algún tipo de amenaza en el medio (real o imaginada), el cerebro racional (los lóbulos prefrontales) deja de funcionar eficazmente, y el cerebro emocional (o de mamífero) toma el poder. Es como si descendiéramos a una etapa evolutiva anterior.” Las evidencias de la necesidad de educar, desde cualquier área disciplinar, para la expresión y autorregulación de las emociones son abundantes. También en el quehacer docente se debe conocer como provocar emociones para el aprendizaje, no es posible poner en acción el interés, la movilización de la energía corporal y de otros recursos si no se quiere llegar a algo. Si el docente es el único interesado en la transformación de los estudiantes todo esfuerzo que realice se verá frustrado.

En el intento por formalizar y dar seriedad a la educación se ha dejado de tomar en cuenta (si es que alguna vez sucedió), el ser corporal. Pareciera que el uso planificado de los sentidos quedó limitado para la educación en los niveles preprimario y primario, “en la universidad lo que hay que trabajar es el intelecto, lo académico”. También existe el extremo que lleva al uso inconexo de actividades lúdicas, en realidad no con un propósito acorde a las necesidades de desarrollo de los estudiantes en este nivel, sino más bien como un esfuerzo bien intencionado por dinamizar el ambiente del aula. La percepción, la sensación, la expectación y la emoción misma son parte del cuerpo, la interacción y el movimiento deben dejar considerarse malas palabras. Son elementos del placer que todo ser humano busca y que muchas veces se exploran de maneras que no hacen más que arruinar la existencia ¿Por qué no usarlas en las aulas? ¿Por qué no educar para alcanzar su

máximo goce en beneficio personal y social? Crear un ambiente de alegría y expectativa positiva es parte del papel docente universitario.

El docente en el marco de la biodidáctica, tiene conciencia de sí mismo y de su lugar en el mundo, de lo que es capaz y necesario que aporte como producto de su propio desarrollo y contribuye a que los estudiantes desarrollen esa conciencia de sí mismos. Se está hablando de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, la cual es una de las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning (Pimienta, 2012, pág. 16). No se limita a la idea de que está formando profesionales que saldrán adelante en lo económico, proyecta su actuar a la formación del ser humano integral que forma parte de una sociedad a la cual se debe.

La didáctica sigue teniendo relación con la dirección del aprendizaje, pero básicamente con una conducción placentera, vital, plena, en la que existen aprendientes (docentes y discentes) que construyen los significados del aprendizaje. No es que alguien esté en el centro (docente o discente), es la vida que se coloca como eje, y todo lo que desarrolle. Por eso se insiste en el goce del aprendizaje como factor e indicador de una vivencia de bioaprendizaje. (Aldana, 2007, pág. 44).

La docencia ha de ser parte del proyecto ético de vida del docente y la auto observación y metacognición las principales herramientas para no perder el norte dirigido a superar las graves carencias humanas.

2.7 La docencia en el marco del proyecto ético de vida

“El Proyecto Ético de Vida es la forma como se concreta y vuelve realidad la formación humana integral. Consiste el proceso por el cual el ser humano vive buscando su realización personal y actúa para fortalecer el tejido social, generar convivencia, promover el desarrollo económico, lograr la calidad de vida en la sociedad, desarrollar la cultura, tener una sana recreación y asegurar el equilibrio y sustentabilidad ambiental y ecológica. Esto es tanto en el presente

como hacia el futuro, con un compromiso ético basado en el seguimiento de los valores universales.” (Tobón, 2014, pág. 5)

Haciendo una contextualización de lo expuesto por Tobón, la docencia debe constituir parte del proyecto ético de vida, parte del ser humano, de la realización personal que conlleva movilizar las aptitudes, capacidades, habilidades, inteligencias, destrezas y conocimientos de manera congruente con los valores y ética, va más allá de la búsqueda de satisfacción de necesidades primarias. Supera la visión reduccionista centrada en los contenidos, conceptualiza las intervenciones docentes como esenciales para promover el desarrollo personal, social, económico y cultural. Abarca la necesidad de comprender los problemas, situaciones y personas implicadas: condiciones administrativas, situaciones favorables o desfavorables del ambiente educativo y social del micro y macrosistema, características de los estudiantes, sus situaciones emocionales, sociales y económicas como punto de partida para el planteamiento de estrategias que favorezcan el proceso de soluciones coparticipativas. Involucra poseer la facultad para replantear problemáticas, superando el rol docente como transmisor de conocimientos y de evaluador con fines exclusivos de promoción. Ha de considerar las consecuencias de su intervención en los estudiantes, personas y ambientes más próximos, es decir, ver su profesión como catalizadora de cambios; planificar la movilización de sus recursos para su mejora continua, a través de sistematizar sus experiencias para recrear las experiencias de enseñanza aprendizaje. Lo anterior representa poseer las competencias para la docencia. El mismo autor citado define el término de la siguiente manera:

Actuaciones integradas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ético.

En síntesis, las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. En tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y

demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto. (Tobón, 2014, pág. 93)

Se agrega a las funciones de implementación curricular, la de analizar y encontrar relaciones de causalidad en el hecho educativo, planear su abordamiento y observar objetivamente lo que sucede durante su ejecución con la finalidad de introducir los cambios que sean necesarios para el logro de los propósitos, objetivos y competencias previstas.

La profesión docente es compleja, pone en acción procesos creativos e innovadores como la contextualización de acuerdo a la ubicación geográfica, características de los estudiantes como la edad, género, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, preparación académica obtenida en el nivel medio, actividades laborales a las que se dedican, entre otros. Supera la parálisis paradigmática en relación a generalizaciones, etiquetas, imposiciones, polarizaciones y pensamiento dicotómico. Abarca sentir y manifestar actitudes de compromiso, cooperación, interés genuino y responsabilidad, programarse para responder a las necesidades del medio y a la vez a la modificación del mismo, favoreciendo la formación humana. La observación sistemática del hecho educativo ha de ser una práctica habitual para la evaluación de su ejercicio con fines de la mejora continua. El desarrollo personal se hace autónomo.

Entonces la docencia se convierte en un proceso autoformativo de autoaprendizaje en el que se benefician tanto el docente como los estudiantes, el primero vela por sus propias competencias y fomenta que los estudiantes adquieran las estrategias para hacer lo mismo, es una intervención que trasciende el aula vista como el espacio físico. Frente a tan trascendental profesión, integradora y con tantas posibilidades creativas, cabe el planteamiento que se presenta a continuación.

2.8 Metacognición e innovación del ejercicio docente

De acuerdo con lo que se observa en el contexto y con base a investigaciones de especialistas, son varias las condiciones que intervienen en la persistencia en los modelos tradicionalistas. Las actividades que realiza el docente a diario en relación a

esta profesión, constituyen lo procedimental, evidencia lo que hay en su interior: experiencia, conocimiento, creencias, esquemas, necesidades, transversalmente se encuentra lo ético. La innovación se hará observable en lo procedimental únicamente si se producen cambios en lo interno.

Aunque la innovación en la educación universitaria no depende únicamente del desempeño docente, este es indispensable para concretarla. No obstante, la innovación no es una tarea sencilla, hace falta voluntad que movilice fuerzas y recursos para que se produzcan cambios. Y aun así, existiendo la voluntad, modificar las actitudes y maneras de hacer no es fácil; requiere salirse de la seguridad de lo ya conocido y aventurarse a nuevas formas del quehacer docente, para afrontar el riesgo de ser rechazado y para invertir el esfuerzo extra necesario para construir nuevos caminos. El rechazo puede surgir del propio grupo docente, como una medida natural de resistencia al cambio, rechazo por parte de los estudiantes porque en sus esquemas existe el concepto bancario de la educación y del resto del sistema universitario por el mismo temor a lo desconocido.

La información teórica que se adquiere a través de lecturas, capacitaciones o cursos sistematizados puede quizás modificar algunas ideas mentales pero en general, en sí mismas, no tienen la capacidad de transformar actitudes y maneras de desempeñarse, los esquemas establecidos tienen tanta fuerza que contrarrestan ampliamente el propósito que pueda tener cualquier idea teórica, incluso en los casos en que el lenguaje haya sido adecuado para transmitir con rigor la idea pretendida. Con estas afirmaciones se apunta a enfatizar que debe haber intención personal en el marco del proyecto ético de vida.

Las soluciones para el cambio pueden ser diversas, sin embargo la reflexión de las propias prácticas es un proceso fundamental para que se produzca la tan necesaria innovación educativa. Poveda (2010, pág. 3) refiere que el mismo autor define el pensamiento reflexivo como: *“La consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la apoya y de las conclusiones a las que tiende.”*

Esto significa que el conocimiento descriptivo de la realidad educativa y de las situaciones en que se produce y la producen no es suficiente, hace falta avanzar profundizando en ello. Es fácilmente observable que los profesionales que laboran en la docencia dan cuenta de problemáticas que les aquejan, en su mayoría de situaciones externas a ellos relacionadas con los estudiantes: falta de interés mostrada en los períodos de clase, poco tiempo extraclase invertido en las actividades de aprendizaje, deficiencias en la lectura, falta de hábitos de estudio, la forma en que usan los recursos de las TIC, el comportamiento negativo que muestran algunos de ellos, entre otros. Estas situaciones las relacionan con algunas causas que se ubican en el ámbito personal, familiar o socioeconómico de los estudiantes además de las que atribuyen a deficiencias del sistema educativo escolarizado. Esta relación causa efecto, al quedarse en el nivel superficial de lo descriptivo no agrega elementos para el desarrollo profesional docente. La discusión entre profesionales docentes, debe examinar la práctica personal y la que realiza el colectivo. De la Torre (2000), citado por López (2005, pág. 33), refiere como investigación evaluativa el “proceso de adquisición de conocimientos para mejorar la práctica docente, ya que la meta de una investigación no es el mero saber, o el saber “sobre”, sin el saber “para”. Los comentarios y discusiones deben subir del nivel descriptivo al de análisis reflexivo. Requiere de criterios con los cuales realizar el análisis para trascender la disección de conocimientos, ideas o experiencias y llegar a la ampliación del conocimiento aplicando la razón.

En tal caso, el resultado del análisis reflexivo del ejercicio docente retorna al aula, orienta y sustenta los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en ella. Junto con el conocimiento teórico constituyen los analizadores de lo que se realiza. Para el efecto se hacen indispensables lecturas, investigación bibliográfica, pensar detenidamente en la información recabada del entorno a través de observaciones que incluyan indicadores específicos (a lo menos requiere de registros burdos) y discusiones entre colegas que lleven a pensar, a darse cuenta, a criticar y a apropiarse de los aportes de las diferentes fuentes con las que interactúa, esto en una construcción personal, lo que constituye el peldaño anterior a la modificación de lo procedimental. Baker (1991), citado por Paz (2011, pág. 219) afirma que el

intercambio de información entre compañeros que tienen diferente nivel de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y así se produce el aprendizaje. En el compartir experiencias existe el potencial de generar nuevas, una vez se problematice a través de enfoques teóricos que orienten la formulación de soluciones.

Cualquier cambio cognitivo tendrá efecto en lo motivacional, elemento necesario en la autorregulación. Lo afectivo juega un papel fundamental, la búsqueda del cambio es posible si el docente se siente capaz, confía en sí mismo, valora su papel en la formación de los estudiantes y se siente parte del sistema que contribuye al desarrollo. La satisfacción del deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas a lo que Ausubel, Novak y Hanesian denominan impulso cognoscitivo (1989, pág. 351), constituye la recompensa en sí misma. Este tipo de motivación intrínseca es indispensable, involucra la voluntad propia, proporciona más fuerza puesto que provee de satisfacción al obtener lo deseado, sentir que se ha avanzado en la enseñanza aprendizaje, que se está contribuyendo al progreso de otras personas. No se excluye el efecto que puede producir el reconocimiento de la labor de los docentes innovadores con estímulos como las oportunidades de formación o de mayores incentivos económicos, de la forma como sucede en otras profesiones. Sin embargo, se recalca que en los adultos los estímulos más importantes son intrínsecos.

Haciendo una aplicación a la docencia de la idea de Burón (1996), citado por Paz (2011, pág. 213) la reflexión involucra el aprendizaje de nuevas formas de aprender y enseñar para ser aplicadas en el aula, además adquirir las estrategias para la construcción del propio aprendizaje y la autogestión del mismo. En este sentido, se hace necesario dar un salto a un término relacionado más amplio y actual como es la metacognición.

Paz (2011, pág. 217), refiere que Flavell (1976) y Brown (1987) dan dos significados de metacognición: como producto y como proceso.

El primer significado es declarativo y alude al conocimiento de la actividad cognitiva, mientras el segundo se refiere al conocimiento de los procedimientos de supervisión y regulación que se implementan sobre la actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje.

Según Tobón (2014, pág. 103), el proceso metacognitivo implica la búsqueda del mejoramiento continuo a partir de unas metas, con base en la práctica continua de la reflexión.

Metacognición=desarrollo profesional docente	
Componente conocimiento	Componente procedimental
Requiere desarrollar conocimientos de:	Requiere de habilidad para regular lo que se conoce a través de, continuamente:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos cognitivos. ✓ Capacidades y cualidades personales. ✓ Características de la tarea a realizar, su nivel de dificultad y lo que involucra. ✓ Fortalezas y debilidades en cuanto a las áreas de conocimiento. ✓ Estrategias reflexivas y de criterios para seleccionarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar ✓ Seleccionar ✓ Organizar ✓ Replantear ✓ Aplicar estrategias
Mejoramiento continuo	

Fuente: elaboración propia.

La metacognición involucra el desarrollo de nuevos esquemas mentales y de comportamiento a través del pensamiento reflexivo acerca del conocimiento y experiencia existentes, el desarrollo de conciencia de los procesos que involucra, de las habilidades y estrategias para su regulación. Redunda el mejoramiento docente

continuo, el cual de ninguna manera se dará por generación espontánea o como producto del paso de los años. Requiere de plantearse la meta de desarrollar continuamente las habilidades propias, el conocimiento de sí mismo y la capacidad de autorregulación, el reconocimiento de sí mismo como parte del sistema educativo universitario que forma a las nuevas generaciones integralmente de acuerdo a las necesidades del contexto.

La relación fundamental de la metacognición con el presente estudio, radica en la imperiosa necesidad de innovación en el ejercicio docente no es viable sin la reestructuración del pensamiento, conocimiento, creencias y prácticas y esta es posible únicamente mediante lo que Fourés (2011, pág. 155) designa como: *una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, tendiente a conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual.*

Capítulo III. Resultado del estudio de campo

El trabajo de campo se realizó en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala, con los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria de la Maestría en Docencia Universitaria. Del total de la población, 93 profesionales, se seleccionó la muestra de cada uno de los semestres: primero, tercero y quinto semestre, así como de un grupo con pensum cerrado que solicitó un curso extraordinario para la elaboración de tesis.

Se presentan los resultados del estudio de campo, en tablas con datos absolutos y expresados en porcentajes en la mayoría de los casos, se presentan gráficas en los casos pertinentes. En cada una de las partes se incluye la interpretación, análisis y discusión de los resultados.

3.1 Resultados del cuestionario, análisis y discusión

Los resultados de la parte de Información general de la encuesta aplicada aportan datos valiosos respecto a la formación que poseen los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria para la docencia universitaria.

Los estudios anteriores a la Maestría en Docencia Universitaria incorporan sus experiencias y conocimientos previos, en los que están inmersos paradigmas acerca del rol del docente y del estudiante; sus conceptos respecto a la enseñanza aprendizaje; habilidades, destrezas, capacidades, valores, actitudes e información adquiridas y desarrolladas mediante el sistema educativo nacional. En el transcurso de los estudios de la Maestría en Docencia Universitaria, adquirieron otros conocimientos y experiencias que configuran sus prácticas en las aulas universitarias. La formación recibida mediante otros cursos representan un valor agregado al de la educación sistematizada y formal, pueden ser producto de iniciativa personal o como parte de lo que requieren y disponen las instituciones donde laboran.

Gráfica No. 1. Distribución de la muestra según la carrera del Nivel de Educación Media, ciclo Diversificado, de la que se graduó.

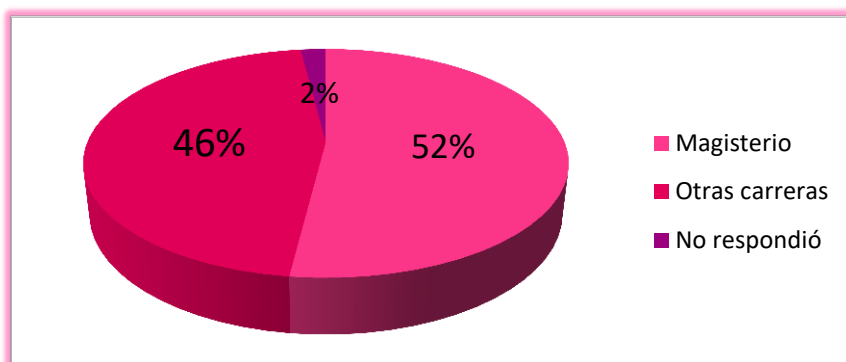


Tabla No. 8

Carrera/semestre		Magisterio	Perito	Bachillerato	Secretariado	No respondió	Totales
Primer semestre	fa	15	3	11	3	0	32
	%	47	9	34	10	0	100
Tercer semestre	fa	13	3	9	0	1	26
	%	50	12	35	0	3	100
Quinto semestre	fa	9	2	1	0	1	13
	%	69	15	8	0	8	100
Tesis	fa	4	1	0	3	0	8
	%	50	13	0	37	0	100
Totales	fa	41	9	21	6	2	79
	%	52	11	27	8	2	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, 17 de abril de 2016.

Interpretación

En la gráfica se observa que un poco más de la mitad de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria estudiaron la carrera de magisterio en alguna de sus especialidades, lo que representa una base teórica y práctica para la docencia, formación con la que no cuentan los profesionales que estudiaron otras carreras no relacionadas con educación. Un mínimo porcentaje de la muestra no respondió esta parte del instrumento de recolección de datos.

Análisis y discusión de resultados

En el Nivel de Educación Media, el 52% de la muestra se graduó de Magisterio en alguna de las especialidades, lo que proporciona formación en las tareas fundamentales de la docencia: planificación, evaluación y metodología para la enseñanza aprendizaje. Así mismo, conocimientos de Psicología general y Psicología del niño y del adolescente que favorecen el ejercicio docente. Este dato es relevante, por cuanto 41 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria cuentan con formación de tres o cuatro años incluido el tiempo de práctica que los habilita para la docencia en los niveles escolarizados de Preprimaria, Primaria o Diversificado, según sea el caso.

Es necesario dar una mirada al contexto de la formación referida, por la incidencia que tiene, y mencionar problemas históricamente presentes en la educación escolarizada de Guatemala, los cuales se reflejan en los resultados de la evaluación que realiza la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca), del Ministerio de Educación (Mineduc), a los estudiantes graduandos en las áreas de Matemática y Lectura. Entre el 2006 y 2015, en el 2013 se dio el mayor logro en Lectura alcanzando el 26.3%, mientras que en Matemática en el mismo año se alcanzó el 8.02%.

Profesionales expertos entrevistados en una investigación realizada por la misma institución (Castillo, 2016, pág. 29), afirman que la forma de enseñar matemáticas *“bien podría calificarse como “primitiva” ya que se sigue enseñando de la misma manera que hace 40 años o incluso más¹⁴.”* Consideran una baja en los índices de aprendizaje de esta área en todos los niveles educativos y que si bien las matemáticas y su enseñanza-aprendizaje, han evolucionado en el mundo *“en Guatemala se insiste con la misma metodología desde hace ya varias décadas atrás.” “Simplemente estamos cambiando los nombres, pero seguimos enseñando matemáticas de la misma manera¹⁶”.*

Las deficiencias en el desarrollo de las habilidades y destrezas matemáticas tienen efectos inmediatos y a largo plazo en las capacidades de los estudiantes. Clasificar,

jerarquizar, ordenar, calcular, interpretar entre otros, se encuentran presentes al afrontar situaciones en todos los ámbitos de la vida.

La repercusión de la problemática mencionada se refleja en la evaluación diagnóstica realizada por la misma institución a docentes optantes a plaza en el Mineduc en el 2015, donde los niveles de logro fueron del 48.63% en Lectura, 37.71% en Matemática y el 50.88% en Estrategias de Enseñanza.

Al observar la realidad se comprueba que la educación recibida en los niveles escolarizados y los modelos de docentes, se reproducen en el ejercicio docente, aplicando metodologías cuyo interés primario es la repetición de contenidos teóricos, sin favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En los casos que se plantean problemas, generalmente se conduce a la aplicación de procedimientos preestablecidos que hay que seguir paso a paso, en vez de desarrollar la lógica, el pensamiento hipotético, creativo y estratégico.

Siguiendo con los datos cuantitativos del estudio de campo el 46% que equivale a 36 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, no cuentan con formación docente en el ciclo diversificado, están distribuidos entre Peritos, Bachilleratos o Secretariados. Sin embargo, una característica que tienen en común quienes cuentan con formación docente en este nivel educativo y quienes no, es que tienen entre 11 y 13 años de educación escolarizada observando el mismo modelo educativo, en el caso de no contar con otra experiencia de aprendizaje innovadora, si ejercen la docencia continúan la reproducción de lo conocido. El 2% de la muestra no respondió en esta sección del instrumento.

Tabla No. 9. Distribución de la muestra según la carrera universitaria de la que se graduó

Carrera/semestres	Frecuencia	Profesorado de Educación Preprimaria o Primaria	Profesorado de Educación Media	Licenciatura en Pedagogía	Licenciatura en Psicología	Licenciatura en Educación	Otra del área de Ciencias de la Educación	Otras no relacionadas con Educación	No respondió
Primer semestre	fa	1	7	14	0	1	1	11	4
Tercer semestre	fa	1	2	8	4	2	1	10	1
Quinto semestre	fa	0	3	4	2	0	1	4	0
Tesis	fa	0	3	6	0	0	0	2	0
Total carrera por semestre	fa	2	15	32	6	3	3	27	5

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, 17 de abril de 2016.

Interpretación

En la tabla se observa las carreras del nivel universitario de las que se graduaron los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria. Da a conocer la formación con la que cuentan para la docencia al ingresar a la Maestría en Docencia Universitaria. En este ítem podía responder en más de una opción, razón por la cual no aparece la sumatoria por semestre.

Análisis y discusión de resultados

Al sumar los resultados correspondientes a los profesorados, 17 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria cuentan con esta formación, mientras que 32 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria estudiaron la Licenciatura en Pedagogía. Estos profesionales recibieron cursos de didáctica, planificación, evaluación, Psicología y Pedagogía. El grupo de profesorado de Enseñanza Media y el de licenciatura en Pedagogía, corresponden a 47 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, poseen formación enfocada al nivel universitario lo cual constituye una ventaja sustancial si aprendieron mediante los paradigmas educativos actuales: que los contenidos son secundarios; la educación centrada en la persona y en su aprendizaje; a desarrollar capacidades y adquisición de estrategias para aprender; a facilitar el logro del proyecto personal de vida de los estudiantes, entre otros.

Del total de la muestra 6 profesionales se graduaron de psicólogos. Independientemente de la rama de esta ciencia que hayan estudiado, cuentan con conocimientos acerca de: procesos mentales como la sensación, percepción, memoria, aprendizaje, creatividad; otros como la motivación e inteligencia; desarrollo humano desde diferentes enfoques teóricos, sus etapas, características, ámbitos y contextos. Esta formación esencial en los educadores de todo nivel educativo, es la base para la comprensión de los procesos de aprendizaje y fundamento para la enseñanza. El estudio de la Psicología general abarca los enfoques teóricos del desarrollo, entre los que se encuentran el Conductismo que fundamenta la educación tradicional y los que se contraponen al mismo, estos últimos cimientan la innovación educativa que se pretende implementar. Los profesionales psicólogos que estudian la Maestría en Docencia Universitaria cuentan con base teórica importante para profundizar en el estudio de las teorías que fundamentan la educación actualmente sobre las cuales pueden reflexionar acerca de su ejercicio docente.

En cuanto a fundamentos teóricos, el caso es similar en los profesionales graduados de licenciatura en Educación y de otras del área de Ciencias de la Educación, que corresponden a 3 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria por cada una de las áreas de especialidad mencionadas.

A diferencia de los grupos del nivel universitario anteriores que cuentan con base teórica y formación en metodología para el ejercicio docente, 27 estudiantes no cuentan con formación en docencia en la carrera cursada en el nivel superior. Sin embargo, de acuerdo a la historia de la educación en Guatemala, se afirma que en su bagaje de experiencias se encuentra la educación tradicional centrada en el docente y contenidos.

Con la finalidad de ampliar el análisis de los datos, la siguiente tabla agrupa la muestra con base a tres características de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria: formación recibida para la docencia en el Nivel de Educación Diversificada, en el nivel universitario y por medio de otros cursos relacionados.

Gráfica No. 2. Agrupación de la muestra según la formación recibida para la docencia en el Nivel Medio, Ciclo de Educación Diversificada, universitario y por otros cursos relacionados.

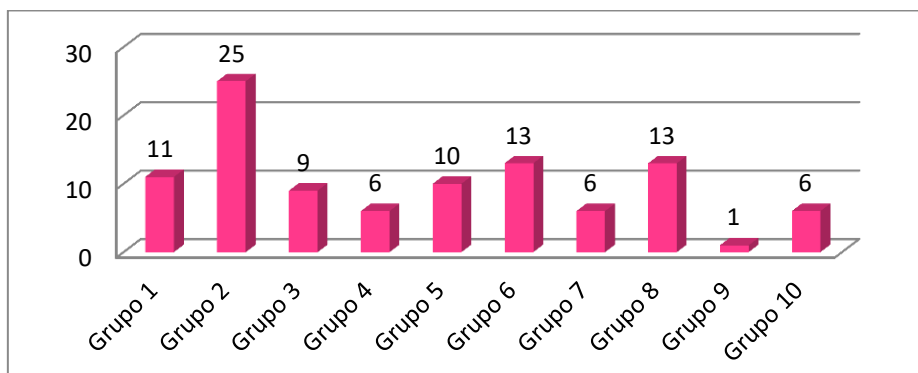


Tabla 10

Caso		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Magisterio		Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	Totales
Educación universitaria en docencia		Si	Si	No	No	Si	Si	No	No	N/R	N/R	
Otros cursos relacionados con educación		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	N/R	
Primer semestre	fa	1	12	1	1	2	2	3	6	1	3	32
	%	3	38	3	3	6	6	9	19	3	10	100
Tercer semestre	fa	1	6	4	2	2	6	1	3	0	1	26
	%	4	23	15	8	8	23	4	12	0	3	100
Quinto semestre	fa	4	2	1	2	2	1	0	1	0	0	13
	%	31	15	8	15	15	8	0	8	0	0	100
Tesis	fa	3	0	1	0	2	1	1	0	0	0	8
	%	38	0	13	0	25	12	12	0	0	0	100
Total estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria	fa	9	20	7	5	8	10	5	10	1	4	79
	%	11	25	9	6	10	13	6	13	1	6	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria 17 de abril de 2016.

Interpretación

La muestra se agrupó de acuerdo a tres características de formación: se graduó de Magisterio, cuenta con educación universitaria para la docencia y cuenta con otros cursos relacionados con docencia universitaria. Con base a estas características, surgieron 10 grupos donde el grupo 1 posee más formación para la docencia universitaria que los otros.

Análisis y discusión de resultados

Se observa que el grupo 1, corresponde al 11% de la muestra, cuenta con formación para la docencia en el ciclo diversificado, en el nivel universitario y por medio de otros cursos, mientras que el grupo 2, corresponde al 25% de la muestra, cuenta con las dos primeras condiciones mencionadas. Estos dos grupos son los que poseen mayor formación para la docencia universitaria.

Los grupos 3 y 4, equivalentes al 9% y 6% de la muestra, son similares en cuanto a la formación en el nivel medio y universitario. Difieren en que el primer grupo cuenta con formación para la docencia universitaria mediante otros cursos. Se deduce la necesidad de contextualizar sus conocimientos y experiencias al nivel universitario, para evitar la deficiencia de abordar a los estudiantes y las clases como si se estuviera laborando en el nivel medio o incluso, primario.

Los grupos 5 y 6, 10% y 13% de la muestra, representan a los profesionales que no cuenta con formación para la docencia en el ciclo diversificado y si cuentan con educación en docencia a nivel universitario. La diferencia entre ambos es la formación recibida mediante otros cursos relacionados. Estos dos grupos tienen ventaja sobre los analizados anteriormente dado que la formación que poseen en docencia es exclusivamente propia para el nivel universitario.

Los grupos 7 y 8, 6% y 13% respectivamente, que suman 19% de la muestra, representan la población que el primer encuentro con la formación sistematizada en educación es la Maestría en Docencia Universitaria. Al iniciar estudios de este postgrado, les son ajenos la terminología, conceptos y teorías.

Los grupos 9 y 10, 1% y 6% no cuentan con formación docente en el Ciclo Diversificado, no respondieron en el nivel universitario, el grupo 9 cuenta con formación en docencia universitaria por medio de otros cursos mientras que el grupo 10 no respondió al respecto.

En todos los casos, para el logro de su propósito la Maestría debe tomar en cuenta el perfil de ingreso de los profesionales en cuanto a su formación en docencia; orientarse a despertar y potenciar el interés por la mejora continua del ejercicio docente; desarrollar capacidades metacognitivas; propiciar la investigación a partir del propio ejercicio docente que redunde en acciones y propuestas para la mejora continua; generar proyección al servicio a la comunidad y proporcionar los modelos de docencia con la “fuerza y consistencia suficiente” que contribuyan significativamente a romper con las estructuras y esquemas arraigados como efecto de los modelos observados e interiorizados en el transcurso de los años de formación; facilitar el acercamiento analítico reflexivo a la teoría de la educación en el nivel universitario.

En los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria el perfil de los estudiantes descrito es fundamental en la elaboración de los programas de los cursos. Los resultados presentados, su análisis y discusión expresan en buena medida su zona de desarrollo real, diagnóstico a considerar en la implementación de los cursos.

En la parte de Información específica del instrumento de recolección de datos, se abordaron las tres tareas que se han considerado fundamentales en el quehacer docente: planificación, implementación en el aula y evaluación. Se incluyó el tema de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), además se agregó la reflexión del propio ejercicio docente que es esencial para el desarrollo profesional continuo. Las instrucciones de esta parte solicitaron que marcaran con una “X” en la valoración que refleja de mejor manera el nivel de formación recibida para el ejercicio docente universitario, a través de la Maestría en Docencia Universitaria u otros cursos.

Gráfica No. 3. Parte I. Planificación y diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje según contextos.

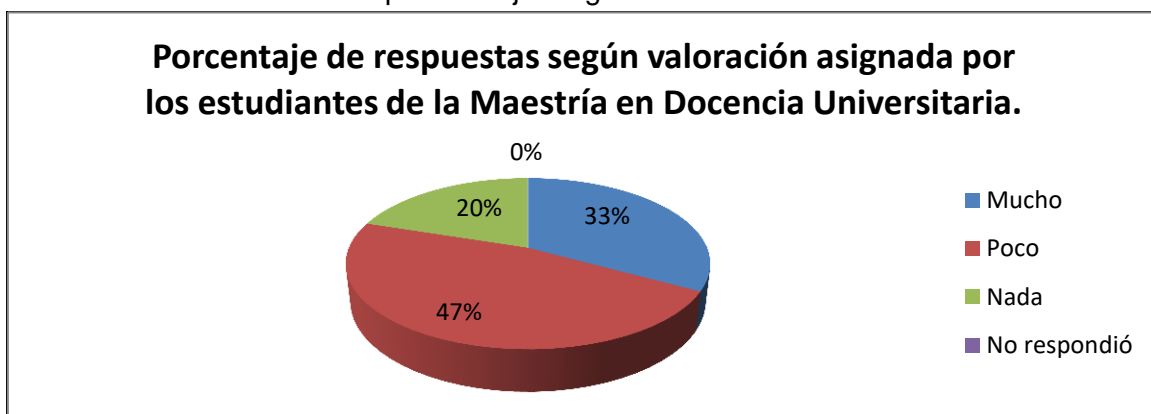


Tabla No. 11.

Ítem/Valoración		Mucho	Poco	Nada	No respondió	Total
Ítem 1	fa	19	48	11	1	79
	%	24	61	14	1	100
Ítem 2	fa	22	40	16	1	79
	%	28	51	20	1	100
Ítem 3	fa	31	31	13	4	79
	%	39	39	17	5	100
Ítem 4	fa	28	35	16	0	79
	%	36	44	20	0	100
Ítem 5	fa	16	47	14	2	79
	%	20	59	18	3	100
Ítem 6	fa	26	37	16	0	79
	%	33	47	20	0	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria 17 de abril de 2016.

Interpretación

La valoración que expresa Poco nivel de formación recibida para el ejercicio docente universitario en cuanto a planificación y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, a través de la Maestría en Docencia Universitaria u otros cursos, obtuvo el mayor porcentaje, seguida de la valoración Mucho. La quinta parte de la muestra respondió en la valoración que expresa Nada de formación recibida para el ejercicio docente universitario.

Análisis y discusión de resultados

Lo referente a diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos fue respondido con el 39% en la valoración Mucho (ítem 3), se equipara a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica aplicada a los optantes a plaza en el 2015 donde lo referente a Estrategias de Enseñanza alcanzó el mayor logro. Las estrategias de enseñanza, denominadas por Tobón (2014, pág. 289) como estrategias didácticas, “*son procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades.*” Estas son los medios por los cuales se desarrollan capacidades, habilidades, competencias, destrezas, aptitudes y actitudes, una vez cumplan con ciertas condiciones como: responden a las características de los estudiantes en los tres ámbitos del desarrollo como son el físico, cognitivo y psicosocial; están orientadas al logro de aprendizajes que bien pueden ser expresados en competencias genéricas o específicas; han sido seleccionadas de acuerdo a los contenidos, tiempo, número de estudiantes, espacio, entre otros; activan los conocimientos previos de los estudiantes; hacen que los estudiantes piensen, se especifica este punto impregnado de lógica por la tendencia y mala comprensión por parte de docentes y estudiantes al pensar que toda dinámica induce al aprendizaje; contribuyen a alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) y están enmarcadas en los paradigmas educativos actuales. Caso contrario, se convierten en activismo que no lleva a más que hacer agradables los períodos de clase, a expresar improvisación e inconsistencia, además de deficiencia en el desempeño docente. Cabe resaltar, que el diseño está relacionado con la capacidad creativa y de planificación sustentada en conocimientos, experiencia y creencias. Pretende dar solución a situaciones previstas.

La planificación de estrategias según contextos para cada sesión de clases, alcanzó el 36% en la valoración Mucho (ítem 4). Estrechamente relacionada con el ítem 3, involucra el conocimiento, selección y contextualización de las mismas.

El conocimiento de los paradigmas educativos actuales aparece en cuatro de los cinco apartados del cuestionario, en esta parte se presenta como uno de los

fundamentos para la planificación de los aprendizajes (ítem 6) alcanzó el 33% en la valoración Mucho. Se analiza en la última parte con más detalle.

El ítem 5 con el 20% en la valoración Mucho, hace referencia al desarrollo de criterios para realizar modificaciones a lo planificado con base en las necesidades observadas a manera de asegurar los aprendizajes previstos. Se relaciona con el pensamiento lógico y analítico, el conocimiento de principios generales sobre los cuales versar la planificación de su ejercicio docente, involucra el monitoreo de lo que hace y de sus resultados en los estudiantes, flexibilidad en el pensamiento con resultados sobre su desempeño con base a criterios objetivos.

Los resultados del Ítem 1 y 2, 24% y 28% en la valoración Mucho respectivamente, manifiestan el conocimiento de los diferentes componentes de la planificación y su contextualización en el nivel universitario. Al hablar de conocimiento se está pensando en el dominio requerido para la selección e integración que posibilite la contextualización de esos componentes.

El promedio de las respuestas en la valoración Poco es del 47%, en la valoración Nada es del 20%. En el caso de los estudiantes del primer y tercer semestre lo que hace falta por cursar de la Maestría representa la posibilidad de mejorar su formación docente. La situación es similar en los resultados de los cuatro apartados que resta analizar.

Gráfica No. 4. Parte II. Conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello los recursos y estrategias de acuerdo al contexto y área de conocimiento.

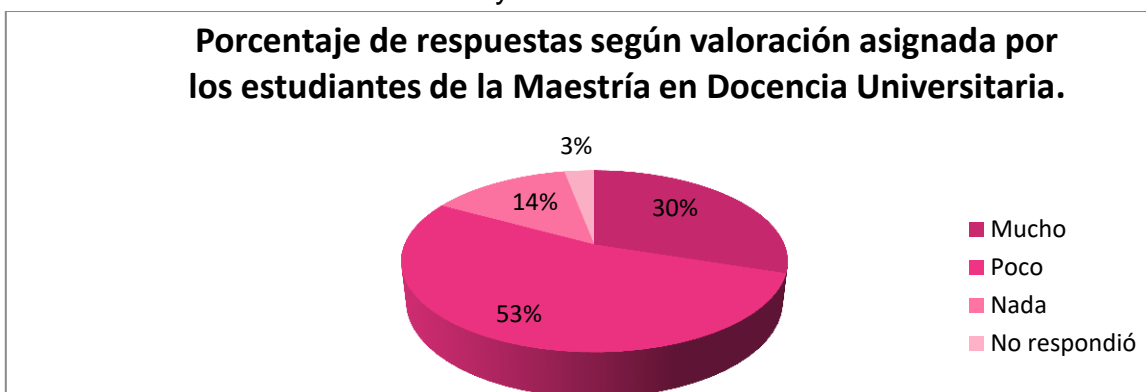


Tabla No. 12

No. Item		Mucho	Poco	Nada	No respondió	Total
Item 1	fa	13	47	15	4	79
	%	16	60	19	5	100
Item 2	fa	24	46	9	0	79
	%	30	58	12	0	100
Item 3	fa	24	48	7	0	79
	%	30	61	9	0	100
Item 4	fa	32	39	7	1	79
	%	41	49	9	1	100
Item 5	fa	25	42	4	8	79
	%	32	53	5	10	100
Item 6	fa	24	47	7	1	79
	%	30	60	9	1	100
Item 7						
a	fa	19	36	18	6	79
	%	24	45	23	8	100
b	fa	26	39	12	2	79
	%	33	49	15	3	100
c	fa	26	35	17	1	79
	%	33	44	22	1	100
d	fa	32	32	14	1	79
	%	40	40	19	1	100
e	fa	29	36	12	2	79
	%	37	46	15	2	100
f	fa	18	43	12	6	79
	%	23	54	15	8	100
Item 8	fa	23	41	10	5	79
	%	29	52	13	6	100
Item 9	fa	20	51	7	1	79
	%	25	65	9	1	100
Item 10	fa	23	45	11	0	79
	%	29	57	14	0	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria 17 de abril de 2016.

Interpretación

Es significativo que un poco más de la mitad de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respondió que poseen poca formación relativa a cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello los recursos y estrategias de acuerdo al contexto y área de conocimiento, la séptima parte respondió que no posee formación al respecto. Un poco menos del tercio de la muestra respondió en el nivel de formación referente a Mucho, mientras una cantidad mínima no respondió.

Análisis y discusión de resultados

El ítem 1. presenta el 16% en la valoración Mucho (13 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), hace referencia al conocimiento de características de la edad adulta tales como: el pensamiento abstracto, se enfoca más en problemáticas que en contenidos y responden mejor a motivadores intrínsecos que a extrínsecos, entre otros. Este conocimiento es necesario para la contextualización del ejercicio docente al nivel universitario que se menciona en diferentes ítems del cuestionario.

Los estudiantes de la Maestría a respondieron en la literal d. ítem 7., correspondiente al 40% de las respuestas en la valoración Mucho (32 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), que cuentan con formación para mediar los aprendizaje utilizando diferentes estrategias y técnicas para aprender a aprender, lo cual resulta muy valioso en el logro de las competencias que se pretenden alcanzar en el trayecto formativo de los jóvenes universitarios, asegura en buena medida su autonomía en los aprendizajes y desarrollo profesional continuo.

De acuerdo a los resultados del ítem 3. el 30% de la muestra (24 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) expresó que cuenta con mucha formación para la operatividad de estrategias de enseñanza aprendizaje en el nivel universitario. El ítem 8 alcanzó el 29% en la valoración Mucho (23 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), refiere el conocimiento de criterios para la selección o adaptación de estrategias según el área de conocimiento. Esto confirma lo indicado

en la fundamentación teórica de esta investigación, al mencionar que todo docente universitario debe contar con competencias disciplinares y docentes.

El resultado en las respuestas del ítem 9. asigna el 25% en la valoración Mucho (20 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), indica el conocimiento de fundamentos de la investigación y estrategias de implementación en la educación universitaria. Este resultado es concordante con las prácticas que se observa en los estudiantes en las actividades de aprendizaje que les requiere investigación, por ejemplo cuando presentan trabajos que son una copia obtenida de Internet. El medio ha variado, sin embargo el problema de la copia es histórico. Esta problemática tiene como efecto la falta de investigación en el país, revelado en que se usan para la solución de problemáticas nacionales resultados de estudios que no responden a las necesidades nacionales, los libros que se usan en el nivel universitario en su mayoría son de autores de otros países. En las aulas el efecto es inmediato, la falta de curiosidad, ética y criterios de selección, conformismo y pensamiento dicotómico, entre muchos otros. Para guiar tareas de este tipo los docentes deben contar con competencias de investigación.

El conocimiento de principios de la relación docente estudiante indicada en el ítem 10, que presenta el 29% de las respuestas en la valoración Mucho (23 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), explica la predominancia de la repetición de los modelos observados durante los años de la propia formación que se observa en el medio universitario. En la educación tradicional está bien perfilada esa relación, de igual manera en los paradigmas innovadores, no obstante hacen falta modelos y análisis reflexivos que faciliten la interiorización de nuevas formas de relación docente estudiante. La transición es posible si existe conocimiento profundo acerca del tema y la disposición a la mejora en este aspecto que incide por ejemplo, en la disposición de los estudiantes a escuchar las sugerencias y orientaciones con base a los resultados de la evaluación de los aprendizajes. Este aspecto de la docencia está vinculado con todo el quehacer docente.

Gráfica No. 5. Parte III. Aplicación de evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar de manera continua la formación integral.

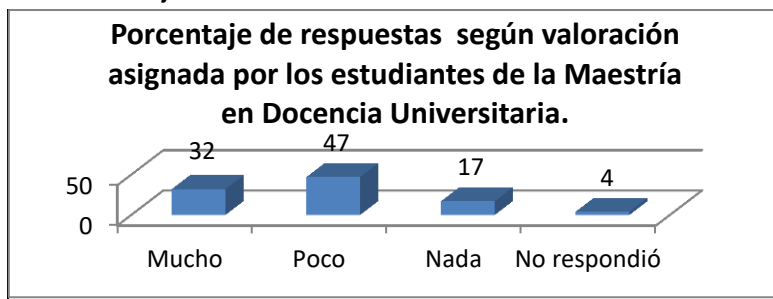


Tabla No. 13

No. ítem		Mucho	Poco	Nada	No respondió	Total
Ítem 1	fa	22	43	13	1	79
	%	28	54	17	1	100
Ítem 2	fa	24	43	12	0	79
	%	30	55	15	0	100
Ítem 3	fa	17	47	14	1	79
	%	22	59	18	1	100
Ítem 4						
a	fa	31	29	14	5	79
	%	39	37	18	6	100
b	fa	29	32	15	3	79
	%	37	41	19	3	100
c	fa	29	28	17	5	79
	%	37	35	22	6	100
Ítem 5	fa	17	42	11	9	79
	%	22	53	14	11	100
Ítem 6						
a	fa	28	36	12	3	79
	%	35	46	15	4	100
b	fa	29	33	14	3	79
	%	37	42	18	3	100
c	fa	31	31	14	3	79
	%	39	39	18	4	100
Ítem 7	fa	25	39	11	4	79
	%	32	49	14	5	100
Ítem 8	fa	18	44	16	1	79
	%	23	56	20	1	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria 17 de abril de 2016.

Interpretación

En este apartado cerca de la mitad de la muestra respondió en la valoración que refiere poca formación en cuanto a la aplicación de evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar de manera continua la formación integral, asimismo casi un tercio de las respuestas fueron dadas en la valoración que refiere mucha formación y cerca de la quinta parte respondió en la valoración Nada. Una pequeña parte de la muestra no respondió.

Análisis y discusión de resultados

El resultado de los ítems 4 y 6 en la valoración Mucho son similares (promedio de 38% y 37% respectivamente), los contenidos de estos temas son básicos en la evaluación de los aprendizajes, se refieren a quiénes y a quién se evalúa (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación) y a las funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).

El ítem 1. hace referencia al conocimiento de la fundamentación teórica de los instrumentos y técnicas de evaluación, muestra el 28% en la valoración Mucho (22 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), con una diferencia aproximada del 10% menor respecto a los ítems 4. y 6. Esta diferencia representa la tendencia común a tomar partes aisladas del conocimiento, para realizar aplicaciones de manera inmediata sin profundizar en las teorías que sustentan las prácticas. El resultado es el uso inconexo de técnicas e instrumentos, sin la creatividad que da el dominio de los fundamentos teóricos.

El diseño de instrumentos y técnicas de evaluación con base en criterios teóricos establecidos para el efecto, que se indica en el ítem 2 presenta el 30% en la valoración Mucho (24 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria). Su ejercicio requiere de un buen nivel de dominio de la teoría de la evaluación, de los contenidos del área de conocimiento, identificar la zona de desarrollo de próximo (ZDP) de los estudiantes, criterios y controles para graduar el grado de dificultad de las actividades y tareas de aprendizaje. El 55% de los estudiantes de la Maestría en

cuestión indicaron que poseen poco conocimiento al respecto y el 15% indicaron no poseer conocimiento de este indicador.

Los ítems 3 y 8 se refieren a poseer criterios para realizar ajustes necesarios en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje con base en los resultados de la evaluación y criterios y estrategias para la toma de decisiones frente a la evaluación de los aprendizajes. Estos dos ítems se encuentran entre los que alcanzaron menor porcentaje en la valoración Mucho, 22% y 23% (17 y 18 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respectivamente). Se puede afirmar que estos ítems son la síntesis de lo incluido en esta parte del cuestionario: Aplicación de evaluación para la mejora continua de la enseñanza aprendizaje.

La atención a los diferentes estilos de aprendizaje al evaluar se aborda en el ítem 5, que obtuvo el 22% en valoración Mucho (17 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria). Expresa la necesidad de que todo el proceso de enseñanza aprendizaje, planificación, implementación y evaluación consideren la diversidad de estudiantes en cuanto a esta y otras características particulares. Nuevamente se evidencia que el conocimiento de Psicología Educativa es esencial para el desempeño docente innovador.

Gráfica No. 6. Parte IV. Planificación e implementación de procesos de aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

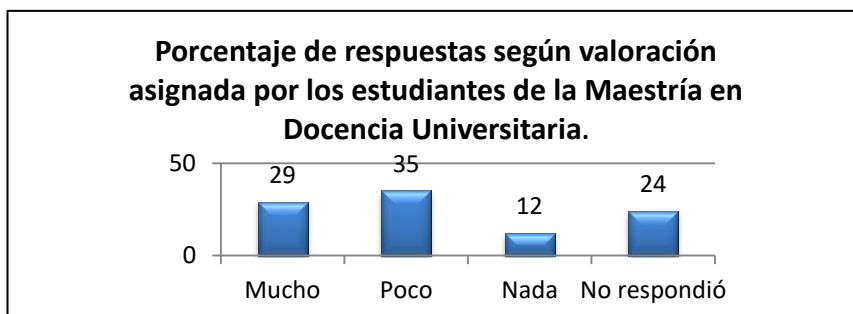


Tabla No. 14

No. ítem		Mucho	Poco	Nada	No respondió	Total
Item 1.						
a	fa	35	28	16	0	79
	%	44	35	21	0	100
b	fa	33	32	11	3	79
	%	42	41	14	3	100
c	fa	27	33	16	3	79
	%	34	42	20	4	100
d	fa	15	25	11	28	79
	%	19	32	14	35	100
Item 2.						
a	fa	30	27	6	16	79
	%	38	34	8	20	100
b	fa	31	29	5	14	79
	%	39	37	6	18	100
c	fa	26	25	10	18	79
	%	33	32	13	22	100
d	fa	35	26	7	11	79
	%	44	33	9	14	100
e	fa	22	30	10	17	79
	%	28	38	13	21	100
f	fa	6	10	5	58	79
	%	8	13	6	73	100

Item 3.						
a	fa	18	28	13	20	79
	%	23	35	16	26	100
b	fa	25	30	10	14	79
	%	32	38	13	17	100
c	fa	18	28	10	23	79
	%	23	35	13	29	100
d	fa	20	35	10	14	79
	%	25	44	13	18	100
e	fa	6	21	5	47	79
	%	8	27	6	59	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria 17 de abril de 2016.

Interpretación

La valoración asignada a poca formación es la que tiene mayor frecuencia seguida de la que se asignó a mucha formación. En esta parte la cantidad de la muestra que no respondió se encuentra cerca de la cuarta parte. Aparece en último lugar la frecuencia asignada a nada de formación.

Análisis y discusión de resultados

En el análisis de los resultados de este apartado se toma como punto de partida lo expresado por Aldana (2012, pág. 17), *“Necesitamos sentirnos maravillados, aprender a utilizar las nuevas tecnologías, pero también necesitamos aprender a educar con ellas, con profundas consideraciones y revisiones de los impactos en la construcción de la vida, la dignidad y la sabiduría humana”*, que debe prevalecer en todos los usos que se da a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que interesa es cómo innovan la educación contribuyendo a centrarla en la persona, humanizándola.

El ítem 2. indaga acerca del uso de medios tecnológicos para el desarrollo curricular. Se observa mayor frecuencia en la valoración Mucho en las siguientes literales: d., indica uso para dar instrucciones para la realización de las tareas (44%, 35 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria); sigue en frecuencia la literal b., enviar documentos con contenidos de la clase (39%, 31 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria); seguidamente la literal a., para facilitar guías de estudio (38%, 30 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria). Con menor frecuencia en la valoración Mucho se encuentran la literal c. (33%, 26 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), refiere el uso de las TIC para proveer orientaciones para encontrar información en la red y la literal e. (28%, 22 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), para trasladar información de seguimiento a los resultados del trabajo que han realizado los estudiantes. Las primeras tres literales mencionadas, si se usan de manera exclusiva para estos fines, refieren una metodología de entrega en el marco de la educación bancaria, supliendo de alguna manera las limitaciones del tiempo para desarrollar los contenidos en los períodos de clase. En ese contexto, generalmente las guías de estudio y las tareas se circunscriben a la repetición de procedimientos que los estudiantes ya conocen, en el mejor de los casos con instrucciones precisas sobre las cuales trabajarán y serán evaluados. En el peor de los casos, las instrucciones son poco claras y al evaluar se toman en consideración aspectos que no se les dieron a conocer previamente. Lo que refiere la literal c. (33%, 26 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria

en la valoración Mucho) enfoca el desarrollo de criterios para la selección, el pensamiento que se pretende es más complejo en estos casos. La literal e. (28%, 22 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria en la valoración Mucho), requiere de interés genuino por los aprendizajes, el conocimiento del nivel de desarrollo en el que se encuentran (zona de desarrollo real), del nivel a donde pueden llegar (zona de desarrollo potencial) y de proveerles los andamiajes usando medios tecnológicos. Este tipo de intervención docente se puede catalogar como actualizada e innovadora.

El ítem 3., referente al principal uso de medios tecnológicos en el desarrollo de las clases. La literal b. indica uso para proyectar instrucciones, presenta el mayor porcentaje en la valoración Mucho con el 32% (25 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria). Este resultado es congruente con las tres literales que presentan mayor porcentaje del ítem 2. Los resultados en la valoración Mucho de las literales a., c. y d. (23%, 23% y 25% respectivamente), confirman el predominio de la educación basada en la transmisión de conocimientos teóricos.

Gráfica No. 7. Parte V. Fundamento del ejercicio docente. Reflexión de las prácticas docentes, sus resultados e interrelación con la planificación, contenidos y metodología de aprendizaje.

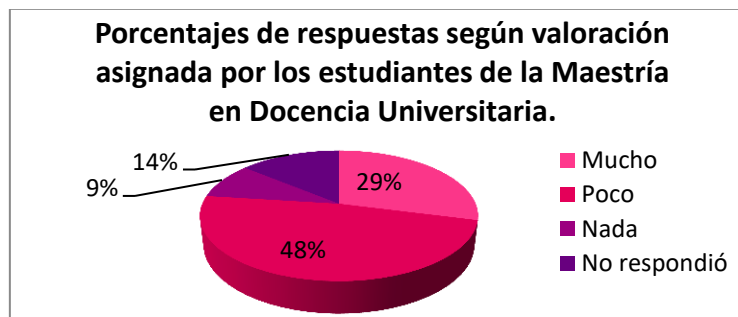


Tabla No. 15

No de ítem		Mucho	Poco	Nada	No respondió	Total
Ítem 1						
a	fa	20	45	6	8	79
	%	25	57	8	10	100
b	fa	26	43	6	4	79
	%	33	54	8	5	100
c	fa	33	32	8	6	79
	%	42	41	10	7	100
d	fa	39	29	4	7	79
	%	49	37	5	9	100
e	fa	25	42	8	4	79
	%	32	53	10	5	100
f	fa	20	41	7	11	79
	%	25	52	9	14	100
g	fa	11	16	4	48	79
	%	14	20	5	61	100
Ítem 2	fa	10	45	9	15	79
	%	13	57	11	19	100
Ítem 3	fa	20	43	10	6	79
	%	25	54	13	8	100
Ítem 4	fa	23	44	9	3	79
	%	29	56	11	4	100

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, 17 de abril de 2016.

Interpretación

Más de la mitad de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respondió en las valoraciones Poco y Nada de formación, frente a cerca de la tercera parte que respondió en la valoración Mucho. Una séptima parte no respondió.

Análisis y discusión de resultados

En el ítem 1. literal d. el 49% (39 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) respondieron en la valoración Mucho. Refiere al análisis del propio ejercicio docente mediante lecturas relacionadas con el tema. La información teórica debe confrontarse con situaciones reales de su ejercicio docente, profundizar en sus experiencias como los resultados de la evaluación a sus estudiantes y del docente, superando la acumulación de datos. Al relacionar ese conjunto de información se produce la probabilidad de que como resultado de esa “revisión”, emerja la necesidad interna de crear un plan de mejora. Cada indicador de este apartado por sí mismo no provocaría ese resultado. Por ejemplo, si únicamente se analiza el modelo observado durante los años de formación, se puede llegar únicamente a la crítica, sin la reflexión necesaria que provoque la búsqueda del desarrollo profesional docente.

En la literal a. referente a tomar como base el modelo docente que han observado en sus años de formación profesional para el análisis del propio ejercicio docente, el 25% (20 estudiantes de la Maestría) respondieron en la valoración Mucho y el 57% respondió en la valoración Poco (45 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria).

La literal c. indica las experiencias que se han obtenido como docente universitario, en este caso el 42% (33 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) respondieron en la valoración Mucho y el 41% (32 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) respondieron en la valoración Poco.

Menos de la tercera parte de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria expresaron contar con formación para tomar en consideración la evaluación aplicada a los estudiantes y el resultado de la evaluación docente, reflejada en el 32% y 25% (25 y 20 estudiantes de la Maestría, respectivamente) de respuestas en la valoración Mucho. Estos datos confirman lo que dice la teoría al expresar que estas evaluaciones se

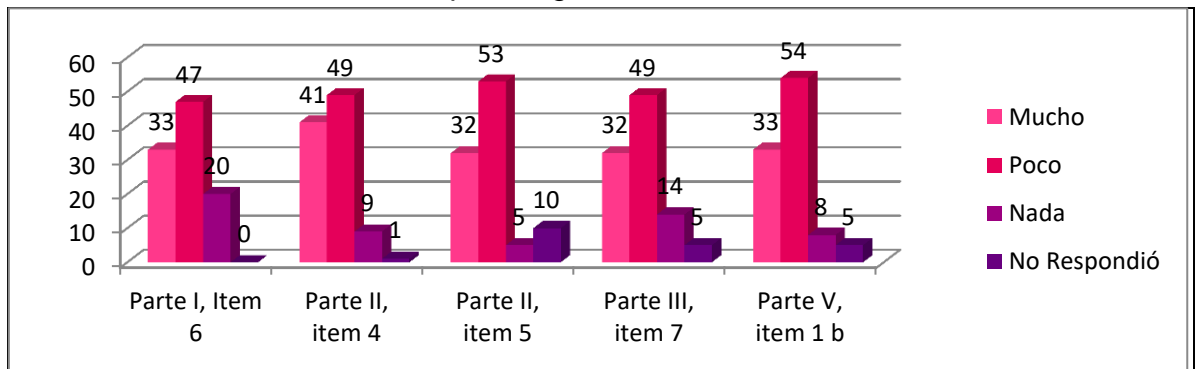
consideran como requisitos administrativos sin que se tomen como base para realimentar la enseñanza aprendizaje. En la realidad que se observa cotidianamente, cuando los resultados de esas evaluaciones son desfavorables, no se supera la tendencia a buscar justificaciones que atribuyen a otras figuras sus resultados o bien se centran en situaciones que se encuentran fuera del círculo de influencia del docente.

La confrontación de la teoría con la experiencia hace posible el desarrollo de criterios para evaluar la actuación docente que refiere el Ítem 2 que cuenta con el 13% en la valoración Mucho (10 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), a diferencia del 57% correspondiente a la valoración Poco (45 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), el 11% a la valoración Nada (9 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) y el 19% (15 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) que no respondió en este mismo ítem. Esos criterios al constituirse en guías o indicadores marcan el camino a seguir para la necesaria innovación docente.

El diseño y uso de instrumentos o estrategias que facilitan la mejora continua de su labor docente indicados en el Ítem 3. al que se asignó el 25% de las respuestas en la valoración Mucho (20 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) y el uso de su experiencia docente para la construcción de ensayos relacionados con propuestas teóricas didácticas relacionadas con el desempeño docente en el nivel superior del ítem 4, al que se asignó el 29% en la valoración Mucho (23 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria), revelan que está en curso la investigación acción, según la teoría sin este proceso no es posible la innovación docente. Sin embargo, la mayoría de respuestas reflejan falta de formación respecto a estos dos indicadores, donde el 67% de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respondieron en la valoración Poco y Nada de formación recibida, en ambos ítems.

Como se indicó en la Parte I, a continuación se analizan los resultados de los ítems relacionados con el conocimiento de los paradigmas educativos actuales.

Gráfica No. 8. Respuestas en los ítems referentes a la formación recibida acerca de los paradigmas educativos actuales.



Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, 17 de abril de 2016.

Interpretación

La gráfica representa el nivel de formación que poseen los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria en relación a los paradigmas educativos actuales, este conocimiento es intencional por lo que resulta significativo en la innovación de las estrategias de planificación, evaluación y metodología, así mismo, es un punto de partida para la reflexión de su ejercicio docente.

Análisis y discusión de los resultados

La Parte II, ítem 4 muestra el conocimiento del rol del docente y del estudiante en los nuevos paradigmas educativos, 41% de los encuestados (32 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) asignaron la valoración Mucho. Esencialmente este conocimiento incluye: el docente es facilitador, orientador, generador de los aprendizajes en lugar de ser quien enseña, quien posee todo el conocimiento y lo transmite a los estudiantes. Por su parte, los estudiantes participan activamente en la construcción de los aprendizajes, aportan sus ideas en vez de ser receptores pasivos. Es común escuchar esos constructos en los medios donde profesionales de la educación se desenvuelven, incluso en expresiones que parecen que se están concretizando en el ejercicio docente.

El problema histórico de la educación sistemática de llevar a la práctica la teoría, presente en todos los niveles educativos, se comprueba con los porcentajes que se

asignaron en la valoración Mucho de los ítems que expresan la concreción del ejercicio docente como son: planificación de las clases (Parte I, ítem 6, 33%, 26 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria); el desarrollo de las clases (Parte II, ítem 5, 32%, 25 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria); evaluación de los aprendizajes (Parte III, ítem 7, 32%, 25 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria) y la reflexión de las prácticas docentes (Parte V. ítem 1. b., 33%, 26 estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria).

El conocimiento teórico que se adquiere mediante lecturas acerca de los paradigmas educativos actuales, que alcanzaron la mayor valoración en Mucho según la Tabla No. 10, no son suficientes para lograr la innovación en el ejercicio docente. Ese conocimiento teórico debe constituirse en referente para la autoevaluación, en conjunto con otros elementos como la observación de modelos, resultados de las evaluaciones a los estudiantes, entre otros.

Tabla No. 16. Resumen de la distribución en la escala de valoración de cada una de las partes del cuestionario de recolección de datos expresada en porcentajes.

Parte del cuestionario/Valoración	Mucho	Poco	Nada	No respondió
Parte I. Planificación y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos.	33%	47%	20%	0%
Parte II. Conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, cómo se pueden organizar para ello los recursos y estrategias de acuerdo al contexto y área de conocimiento.	30%	53%	14%	3%
Parte III. Aplicación de evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar de manera continua la formación integral.	32%	47%	17%	4%
Parte IV. Planificación e implementación de procesos de aprendizajes utilizando las tecnologías de la información y comunicación.	29%	35%	12%	24%
Parte V. Fundamento del ejercicio docente. Reflexión de las prácticas docentes, sus resultados e interrelación con la planificación, contenidos y metodología de aprendizaje.	29%	48%	9%	14%
Promedio	31%	46%	14%	9%

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, 17 de abril de 2016.

Interpretación

La valoración Mucho no varía mucho en las cinco partes del cuestionario. La valoración Poco en todos los casos muestra la mayor frecuencia. Igualmente, en todos los casos la valoración Nada se encuentra en el tercer lugar. Al sumar la valoración Poco y Nada, la frecuencia se vuelve más significativa y es un indicador para la toma de decisiones en relación a la formación recibida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria.

Análisis y discusión de resultados

Los porcentajes asignados en las valoraciones no varían significativamente entre las cinco partes de información específica del cuestionario de recolección de datos. La valoración Mucho, que refleja un desempeño innovador, cuenta con el 31%. La valoración que tiene mayor promedio es la que refiere poca formación recibida para el ejercicio docente universitario. Este porcentaje sumado al asignado en Nada, suman el 60%, reflejan falta de formación que habilite para una docencia actualizada y el mejoramiento de los profesores universitarios que lleve a la superación de su función académica, que es el principal propósito de esta Maestría.

Capítulo IV. Conclusiones

- 1.1 Se concluye que existe poca correspondencia entre el propósito principal de la Maestría en Docencia Universitaria y la formación adquirida por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria respecto a las estrategias de planificación, metodología y evaluación para el ejercicio de la docencia universitaria.
- 1.2 Prevalece el paradigma psicoeducativo conductista, centrado en el docente y los contenidos. Algunas de sus manifestaciones en el ejercicio docente se evidencian en la predominancia de:
- ✓ Planificación. Basada en contenidos por sobre el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales.
 - ✓ Metodología. Clases magistrales, énfasis en la memorización sin reflexión.
 - ✓ Actividades de aprendizaje. Centradas en la repetición de contenidos teóricos. No se toman en cuenta las diferencias individuales en el aprendizaje ni el contexto.
 - ✓ Evaluación. Sumativa, interés en los productos y no en los procesos. Se espera la repetición de contenidos.
 - ✓ Clima del aula. Normas de conducta establecidas por el docente. No se toman en cuenta las diferencias individuales. Los estudiantes son receptores de los conocimientos del docente.
- 1.3 La incidencia de modelos innovadores en la docencia es poca. El 53% de las respuestas referentes a la formación recibida acerca de paradigmas educativos actuales se ubica en Poco y el 14% de la muestra respondió en la valoración Nada. El 30% de la muestra respondió que posee mucha formación sobre el tema y el 3% no respondió.
- 1.4 Los resultados del estudio de campo reflejan poca formación adquirida para aplicación de estrategias que provoquen la actualización y mejoramiento de la docencia, tales como el análisis reflexivo de: los modelos docentes observados en los años de formación, la teoría de los paradigmas educativos actuales, experiencias obtenidas en el ejercicio docente, lecturas relacionadas

con el tema, resultados de la evaluación a los estudiantes y de la evaluación del docente.

1.5 Es necesario que los profesionales que van a cursar estudios a nivel de maestría en docencia universitaria cuenten con formación previa en docencia, a manera de lograr la especialización que persigue dicho nivel educativo.

Capítulo V. Recomendaciones y propuesta

Se recomienda a la Escuela de Postgrado establecer mecanismos para realizar:

- 5.1 Evaluación continua y sistemática de la Maestría en Docencia Universitaria, que incluya participación representativa de estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria, egresados y docentes a cargo de los cursos de esta Maestría, entre otros.
- 5.2 Estudios de impacto de la Maestría en Docencia Universitaria.
- 5.3 Fortalecer las experiencias de aprendizaje basadas en los paradigmas educativos actuales mediante los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria.
- 5.4 Incluir como eje transversal de la Maestría en Docencia Universitaria la investigación basada en el propio ejercicio docente, en el marco del proyecto ético de vida y como contenido fundamental en alguno de los cursos de investigación del pensum de la carrera.
- 5.5 Incluir el análisis reflexivo de los problemas de la educación guatemalteca, como los indicadores de resultados de aprendizaje y su incidencia en el nivel universitario.
- 5.6 Incrementar en el transcurso de la carrera como parte de las actividades de aprendizaje, publicaciones de ensayo que den a conocer resultados de la innovación de la docencia de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria producto de su formación en la Maestría.
- 5.7 En el desarrollo curricular, tomar en cuenta el perfil de ingreso de los profesionales en cuanto a su formación en docencia; desarrollar capacidades metacognitivas como metodología transversal en los cursos y generar proyección al servicio de la comunidad.
- 5.8 Nivelar la formación de los aspirantes a estudiar la Maestría en Docencia Universitaria, a manera que al iniciar cuenten con los conocimientos básicos que no es propio estudiarlos a nivel de Postgrado, mediante un curso propedéutico que para el caso de los profesionales que no cuentan con formación en docencia a nivel del Ciclo Diversificado y universitario sería obligatorio y para los profesionales que si poseen esa formación, sería optativo. La propuesta del curso propedéutico se presenta a continuación.



Universidad de San Carlos de Guatemala
Facultad de Humanidades
Escuela de Postgrado
Maestría en Docencia Universitaria
Código: pendiente de creación

Propuesta de Programa de curso propedéutico

I. Descripción

El curso está dirigido a los profesionales interesados en cursar la Maestría en Docencia Universitaria, en la Escuela de Postgrado de la Facultad de Humanidades, y que como parte de su proyecto ético de vida desean perfeccionarse en el campo de la docencia universitaria. Está diseñado para facilitar experiencias de aprendizaje mediante las cuales adquieran conocimientos integrales básicos, que faciliten sus estudios posteriores en docencia universitaria a nivel de Maestría.

El curso se desarrolla durante ocho sesiones de clases presenciales a realizarse en los meses de octubre a diciembre, de las cuales se debe llenar como mínimo el 80% de asistencia.

Horario: sábados o domingos (según la demanda), de 8:00 a 16:00 horas.

Aprobación del curso: se aprueba con un mínimo de 70 puntos.

El curso propedéutico es requisito de inscripción a la Maestría en Docencia Universitaria para los profesionales que no cuentan con titulación para la docencia en ninguno de los dos siguientes niveles educativos: Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado y nivel universitario mediante Profesorados o Licenciaturas en Pedagogía, Psicología u otras del área de Educación. Cursarlo no obliga a inscribirse en la Maestría en Docencia Universitaria.

II. Justificación del curso

La situación actual de la educación en el Sistema Educativo Nacional deja ver muchas problemáticas que es necesario analizar para ampliar la comprensión del papel docente en el nivel universitario. Se espera de este último, que refleje una respuesta a las necesidades de formación profesional de las diferentes áreas de conocimiento, para lo cual es indispensable que supere la repetición de modelos observados que no responden a las necesidades actuales. Frente a esa realidad, la Maestría en Docencia Universitaria constituye una opción, sin embargo para lograr su propósito principal, es esencial que los profesionales que la cursan cuenten con conocimientos integrales básicos acerca de la docencia sobre los cuales partir. Así mismo, valorar la mejora continua de la docencia en el marco del proyecto ético de vida.

Propósitos del curso propedéutico

- Proveer aprendizaje a los profesionales, que no cuentan con formación para la docencia en el Ciclo Diversificado, del Nivel Medio, o en el nivel de Educación Superior, que los prepare para continuar sus estudios a nivel de Maestría.
- Sensibilizar hacia la necesidad de innovación de la docencia universitaria, en el marco de su proyecto ético de vida.
- Provocar interés por la investigación en el propio ejercicio docente orientado a la búsqueda del desarrollo profesional docente continuo.

III. Competencias

1. Analiza la realidad educativa nacional relativa a la docencia del nivel escolarizado y del universitario para identificar la incidencia en su rol docente, tomando en cuenta las experiencias de sus años de formación.
2. Propone nuevas formas de actuación docente, en relación a planificación, metodologías y evaluación de los aprendizajes para ser aplicadas en su ejercicio docente, considerando las condiciones del contexto universitario donde se desenvuelve.

3. Reflexiona su ejercicio docente, en relación a evaluación, metodología, planificación de los aprendizajes y relación docente estudiantes para proponer nuevas formas de actuación docente, con base a los paradigmas educativos actuales y en el marco de su proyecto ético de vida.

IV. Indicadores de logro

1. Describe con propiedad los principales problemas de la docencia en el sistema educativo nacional y del nivel universitario.
2. Identifica la incidencia de los modelos docentes observados en sus años de formación en su ejercicio docente.
3. Establece predicciones a partir de comparar los problemas de la educación en el sistema escolarizado y universitario, incluyendo sus efectos en el papel del docente y de los estudiantes universitarios.
4. Interpreta la teoría básica acerca de la evaluación de los aprendizajes: tipos, momentos, técnicas y estrategias.
5. Identifica los diferentes componentes de la planificación de los aprendizajes: propósito, competencias, contenidos, estrategias metodológicas, uso del tiempo, recursos, características de los estudiantes, entre otros.
6. Valora la docencia en su proyecto ético de vida.
7. Especifica sus metas respecto a la innovación de las tareas principales de la docencia: planificación, metodología, evaluación, además la relación docente estudiante.

V. Metodología

El curso se desarrolla con metodología participativa, usando recursos virtuales en apoyo al seguimiento y acompañamiento de las actividades de aprendizaje. Están diseñadas actividades de análisis reflexivo individuales y en equipo, la investigación con base al método científico velando por el ejercicio de la ética que fundamente la argumentación de la innovación de la docencia. Provee modelos

docentes de acuerdo a los paradigmas psicoeducativos actuales considerando la docencia en el proyecto ético de vida.

VI. Evaluación

El curso está diseñado para evaluar el proceso de aprendizaje de manera continua. Para la realización de las actividades en clase y tareas, se entregará previamente un instrumento de evaluación formativa, escala de valoración o rúbrica, en el que se especificará si son individuales o en equipo. En algún caso incluirán partes grupales y partes individuales. Asimismo, en algunos casos se solicitará entregas parciales de las tareas con la finalidad de hacer revisiones y realimentar el proceso de aprendizaje. Todas las tareas deben ser inéditas y cumplir con las normas APA.

VII. Actividades de aprendizaje, tareas y contenidos

Actividades de aprendizaje	Evaluación	Contenidos
<p>1. Investigación sobre los problemas en la educación en el sistema educativo nacional y del nivel universitario. Incluye información acerca de su incidencia en:</p> <p>a) El papel del docente universitario: su desempeño en el aula, su relación con los estudiantes, su relación con las autoridades académicas, sus expectativas respecto a su desarrollo personal y profesional.</p> <p>b) El papel del estudiante: su aprendizaje, su relación con el docente y compañeros, sus expectativas personales y profesionales.</p>	15%	<p>1. Historia de la educación en Guatemala.</p> <p>1.1 Resultados de las evaluaciones a estudiantes, en las áreas de Matemática y Comunicación y Lenguaje, realizados por el Ministerio de Educación.</p> <p>1.2 Resultados de las evaluaciones a docentes aspirantes a plaza en el Ministerio de Educación.</p> <p>2. Investigaciones reciente acerca de la docencia universitaria en diferentes universidades de Guatemala.</p>
<p>2. Ensayo referente a la docencia universitaria en la</p>	15%	

<p>actualidad, que incluya principios o generalizaciones que pueden provocar cambios para la innovación.</p>		
<p>3. Investigación, análisis y síntesis (incluye organizador gráfico). Comentario analítico de:</p> <p>a) Cómo observó que se desarrolló la evaluación en sus años de formación.</p> <p>b) Cómo la implementa en el aula.</p> <p>c) Modificaciones que identifica es necesario introducir en su ejercicio docente, incluyendo el plan de mejora.</p>	<p>15%</p>	<p>4. Evaluación de los aprendizajes: qué es evaluar y medir los aprendizajes, tipos, momentos, técnicas, instrumentos.</p>
<p>4. Investigación de:</p> <p>a) Conceptos relacionados con competencias: propósitos, objetivos, metas, capacidades, habilidades, aptitudes, destrezas.</p> <p>b) Conceptos relacionados con metodología: métodos, estrategias, técnicas, actividades.</p> <p>c) Los paradigmas educativos contemporáneos, que incluye síntesis de: papel del docente, papel del estudiante, para qué se planifica, cómo y para qué se evalúa, principios metodológicos, recursos, entre otros. Incluye conclusiones referentes a su ejercicio docente y líneas de acción para la innovación.</p>	<p>20%</p>	<p>5. Componentes de la planificación de los aprendizajes.</p> <p>6. Objetivos versus competencias.</p> <p>4.1 Conceptos relacionados: propósitos, objetivos, metas, capacidades, habilidades, aptitudes, destrezas.</p> <p>5. Paradigmas educativos contemporáneos: Conductista, Humanista, Psicogenético, Cognitivo, Constructivista, Sociocultural.</p>

<p>1. Ensayo con el tema: La docencia en mi proyecto ético de vida, que incluya las siguientes cuestiones:</p> <p>a) La relevancia de la docencia en el proyecto ético de vida.</p> <p>b) Metas para la innovación de las tareas principales de la docencia y la relación docente estudiante.</p> <p>c) Posibles dificultades.</p> <p>d) Tiempo y recursos que le demandará.</p> <p>e) Carencias de conocimiento o experiencia.</p> <p>f) Cuál es su nivel de motivación para innovarse</p> <p>g) Cuáles son las fuentes o recursos con los que cuenta para realizar el plan.</p>	<p>30% Tarea</p> <p>5% Evaluación de los aprendizajes a realizarse el último día de clases.</p>	<p>2. El proyecto ético de vida.</p> <p>5.1 La educación universitaria como parte del proyecto ético de vida del docente y del estudiante.</p>
---	---	--

Bibliografía

1. Argueta H. Bienvenido. *La Historia de la Educación de Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos.*
Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 17 No. 25
Tunja July/Dec. 2015.
Recuperado de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382015000200013
2. Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia.* España: Narcea, S.A

3. Congreso de la República de Guatemala. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*.
4. De Bono, E. (1995). *Aprende a Pensar por ti mismo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
5. Knowles, M., Holton III, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford Alfaomega.
6. Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
7. Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. España: Narcea S. A. de Ediciones.
8. Villa, A. (Ed.) (2014). *La innovación educativa para transformar la sociedad multicultural: El papel de las universidades. Foro internacional de innovación universitaria (FIIU)*. Bogotá, Colombia: FIIU.
9. Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (Segunda edición). España: Narcea, S.A.
10. Tirado, S., Martínez, Miguel, Covarrubias, PÁG. , López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Barriga, D. (2010). *Psicología Educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGrawHill.
11. Tobón, S. (2014). *Formación Integral y Competencias: pensamiento complejo, currículo, Didáctica y Evaluación*. Bogotá: Ediciones Ecoe.

VIII. Lista de referencias

1. Aldana, C. (2007). *Biodidáctica universitaria. Un mundo llamado aula. Un aula llamado mundo*. Guatemala: Editorial Universitaria.
2. Aldana, C. (2012). *Educación en un mundo sociovirtual. Pedagogía crítica en el siglo XXI*. Guatemala: Editorial Universitaria.
3. Álvarez S, Adriana. (2007). *La Real Universidad de San Carlos de Guatemala. 1976-1790*. (Tesis Doctorado en Historia Universidad de Santiago de Compostela de España).
4. Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
5. Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La Universidad Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*. España: Narcea, S.A.
6. Castillo, W. (2016). *Así estamos enseñando matemáticas*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
7. Congreso de la República de Guatemala. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Guatemala. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/mla/sp/gtm/sp_gtm-int-text-const.pdf
8. Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
9. De Bono, E. (1995). *Aprende a Pensar por ti mismo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
10. Díaz, B. y Hernández, D. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGRAW-HILL. Recuperado de http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_Constructivismo%20y%20aprendizaje%20significativo_F%20Diaz.pdf
11. Díaz Castellanos, Guillermo Osvaldo y Ramírez Sánchez, Edgar Estuardo (Noviembre 2007). "Gestión de la calidad en la Educación Superior:

- Indicadores de Calidad en la Carrera de Economía*". Páginas 24-45.
12. Diccionario WordReference.com
Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/estrategia>
13. Esquivel Valdez, Gredy. *"REFORMA EDUCATIVA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES SECCIÓN JALAPA, UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA."* Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, Departamento de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Jalapa. 2005. Páginas 41-58.
14. Facultad de Humanidades. (2014). *Reseña Histórica*.
Recuperado de
<http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/fahusac/resena-historica/>
15. Fernández, R. (2013). *Cerebrando las emociones. Recursos teórico-prácticos para usar nuestras emociones con inteligencia*. Argentina: Bonum.
16. Flores, R. (2013). *La metacognición en la enseñanza*. Colombia: Universidad de Antioquia.
17. Fourés, C. *Reflexión docente y metacognición*. Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte. No. 14-14-julio diciembre 2011. Issn 1657-2416 ISSN 2145-9444 (on line).
Recuperado de
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/68/13>
18. Gallardo, K. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*.
Recuperado de
http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
19. García E., Santiesteban A., Avendaño, N., Martínez N., Castillo PÁG. , Martínez R. y Orozco J. (2013). *Marco Legal de la Educación Superior en Guatemala*.
Recuperado de
http://www.academia.edu/6956748/Marco_legal_de_la_Educaci%C3%B3n_Superior_en_Guatemala

20. Galicia Guillén, María Del Carmen (marzo, 2011) *“Perfil por competencias para el personal académico de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos de Guatemala”*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Ciencias Económicas. Páginas 67-142.
21. Gárriz, J. (2015). *Organización y gestión educativa*. España: Océano.
22. Gobierno de la República de Guatemala. (1998). *Diseño de la Reforma Educativa 1998*.
23. Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *¿Cómo se originan las investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas? En S. R. Hernández, Metodología de la investigación, 5ta. Edición* (Págs. 24-31). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
24. Knowles, M., Holton III, E. y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford Alfaomega.
25. López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España: Narcea.
26. Ministerio de Educación. (2012) *Currículo Nacional Base. Nivel Medio, Ciclo Diversificado. Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación*. Guatemala: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.edu.gt
27. Ministerio de Educación. (2012). *Estrategia para una Educación de Calidad para la Niñez y Juventud guatemalteca*. Recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/anuncios/estrategiaCalidadEducativa/documents/Documento%20Estrategia%20para%20u>
28. Neimeyer, G. (1993). *Evaluación constructivista*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
29. Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
30. Orozco, Hosy Benjamer (enero, 2009). *“Los factores del clima de aprendizaje en el aula que están asociados con la satisfacción de los alumnos universitarios en su proceso de aprendizaje”*. Universidad Rafael

- Landívar. Facultad de Humanidades, Departamento de Educación.
Páginas 35-98.
31. Paz, H. (2011). *¿Cómo desarrollar la metacognición en la educación superior mediante la resolución de problemas?*
Revista Ingeniería e Investigación. Vol. 31, núm. 1, abril 2011, ppág. 213-223. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/643/64321170023.pdf>
32. Pérez, Olga (2014). *Entre movimientos y reformas universitarias en Guatemala: De la segunda mitad del siglo XX a la actualidad*. Estudios Digital. Año 2 No. 4.
Recuperado de
<http://sitios.usac.edu.gt/revistahistoria/index.php?id=114>
33. Pérez, R. (1994). *Corrientes constructivistas*. Bogotá, Colombia: Mesa Redonda Magisterio.
34. Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona, España: Teide S.A.
35. Pimienta Prieto, Julio Herminio (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson: México.
36. Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
37. Poveda, I. (2010). *Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior*.
Revista Iberoamericana de Educación/revista Ibero-americana de Educación IS SN: 1681-5653 No. 53/3-25/07/10. Págs. 1-7.
Recuperado de
[file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/3263Poveda%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/3263Poveda%20(1).pdf)
38. Pozo, J. y Pérez, M. del Puy. (Coords.). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
39. Presidencia de la República de Guatemala. (1997). *Los Acuerdos de Paz*.
Capítulos Acuerdo sobre aspectos socioeconómicos y situación agraria y

- Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas.
40. Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007.*
Recuperado de
<http://www.google.com.gt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source>
41. Proyecto Tuning América Latina. (2013) *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en educación.*
Recuperado de
www.tuningal.org/.../109-educacion-superior-en-america-latina-r
42. Revista El Correo. UNESCO. *UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO. JUAN AMOS MONENIUS Apostol de la educación moderna y de la comprensión internacional.* Noviembre 1957 (Año X).
Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
43. Rodríguez Muralles, Claudia Argentina.(2010) *“Relación entre metodología andragógica y competencias docentes”.* Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Facultad de Humanidades. Páginas 80-85.
44. Rogers, C., y Freiger H. (1975). *Libertad y creatividad en la educación.* Barcelona Buenos Aires: Paidós.
45. Rogers, C., Stevens B. y colaboradores. (1967). *Persona a persona. El problema de ser humano. Una nueva tendencia en psicología.* Buenos Aires: Amorrortu editores.
46. Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior.* España: Narcea S. A. de Ediciones.
47. Saavedra Martínez, María Salvadora. (Marzo, 2008). *“Diagnóstico de las habilidades de lectura comprensiva de los docentes de primer año de la Facultad de Ciencia, Tecnología y Ambiente y estrategias de intervención para su aplicación en el aula.”* Universidad Rafael Landívar, Facultad de Educación. Páginas 29-67.
48. Sagastume Gemell, Marco Antonio. (2013). *Síntesis histórica de la*

Universidad de San Carlos de Guatemala. Universidad de San Carlos de Guatemala.

49. Skinner, B. F. (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad.* México: Trillas.
50. Smith, R. (1984). *Learnign How to Learn.* Cambridge, Englewood: Editorial Open University Press.
51. Tirado, S., Martínez, Miguel, Covarrubias, PÁG. , López, M., Quesada, R., Olmos, A. y Barriga, D. (2010). *Psicología Educativa. Para afrontar los desafíos del siglo XXI.* México: McGrawHill.

52. Tobón, S. (2014). *Formación Integral y Competencias: pensamiento complejo, currículo, Didáctica y Evaluación.* Bogotá: Ediciones Ecoe.
53. Tünnermann Bernheim, Carlos. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.* México: Colección UDUAL.
54. Montaña, A., Abad, F., Badilla, L., Castilla, M., Depetris, M., Gamarra, M., Genet, A., Glower, A., Huerta, D., Matilla, M., Miranda, F., Ortega, M., Ovelar, M., Talamás, Y., Walker, O. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación.*
Recuperado de
<http://www.google.com.gt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source>
55. Universidad de San Carlos de Guatemala. Departamento Jurídico. (2006). *Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala.* Talleres del Diario La Hora.
56. Vásquez Marroquín, Lissi Vanesa (mayo 2012). “*Capacitación por competencias laborales para los docentes del área de Ciencias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala*”. Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Administración de Empresas. Páginas 95-184.
57. Watson, J. (1947). *El conductismo.* Buenos Aires, Argentina: Médico Quirúrgica.
58. Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario.*

Calidad y desarrollo profesional. (Segunda edición). España: Narcea, S.A.

59. Zimeri Velásquez de Celada, Silvia Guisela. (agosto 2009). *"Principales aspectos a considerar para la transición de un currículo tradicional a uno por competencias a nivel de educación superior"*. Páginas 39-145.

Apéndice



Universidad de San Carlos de Guatemala
 Facultad de Humanidades
 Programa de Posgrado
 Maestría en Docencia Universitaria
 Plan dominical

Instrumento de recolección de información

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar información que contribuya al logro de los objetivos de la tesis de Maestría en Docencia Universitaria titulada: *La Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y las estrategias docentes adquiridas por los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria del plan dominical.*

Se agradece anticipadamente la información que proporcionará.

A. Información general:

Semestre de la Maestría en Docencia Universitaria que cursa	Marque con una "X"
Primer semestre	<input type="checkbox"/>
Tercer semestre	<input type="checkbox"/>
Quinto semestre	<input type="checkbox"/>

Carrera del Nivel de Educación Media de la que se graduó	Marque con una "X"
Magisterio	<input type="checkbox"/>
Perito	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="checkbox"/>
Secretariado	<input type="checkbox"/>

Carrera universitaria de la que se graduó	Marque con una "X"
Profesorado de Educación Pre primaria o Primaria	<input type="checkbox"/>
Profesorado de Educación Media	<input type="checkbox"/>
Licenciatura en Pedagogía	<input type="checkbox"/>
Licenciatura en Educación	<input type="checkbox"/>
Licenciatura en Psicología	<input type="checkbox"/>
Otra del área de Ciencias de la Educación	<input type="checkbox"/>
Otra u otras no relacionadas con Educación	<input type="checkbox"/>
Otra	<input type="checkbox"/>

¿Ha recibido formación para el ejercicio de la docencia universitaria, por otros medios fuera de la Maestría en Docencia Universitaria? Marque con una "X".			
	Si	No	
No.	Si su respuesta es afirmativa en el ítem anterior, especifique acerca de qué temas:		
1.			
2.			
3.			

B. Información específica

Instrucciones. Marque con una "X" la valoración que refleja de mejor manera en cada enunciado el nivel de formación que ha recibido para el ejercicio docente universitario, a través de la Maestría en Docencia Universitaria u otros cursos. Para el efecto, use la siguiente escala.

1=Mucho

2= Poco

3= Nada

Parte I. Planificación y diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje según contextos.

No.	Indicador	1	2	3
1.	Acerca de los diferentes componentes (selección de contenidos, de estrategias, uso del tiempo, entre otros) de la planificación en el nivel universitario.			
2.	Contextualización de los diferentes componentes de la planificación en el nivel universitario.			
3.	Diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje según contextos.			
4.	Planificación de estrategias de enseñanza aprendizaje según contextos para cada sesión de clase.			
5.	Desarrollo de criterios para realizar modificaciones a lo planificado con base en las necesidades observadas a manera de asegurar el logro de los aprendizajes previstos.			
6.	Planificación de las clases con base a los paradigmas educativos actuales.			

Parte II. Conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, cómo se puede organizar para ello los recursos y estrategias de acuerdo al contexto y área de conocimiento.

No.	Indicador	1	2	3
1.	Características cognitivas, afectivas y psicosociales en la edad adulta.			
2.	Fundamentos teóricos y metodológicos para orientar acciones educativas en la educación universitaria (diseño, ejecución y evaluación).			
3.	Diseño, planificación y capacidad para aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje en el nivel universitario.			
4.	El rol docente y de los estudiantes según los paradigmas educativos actuales.			
5.	Desarrollo de las clases con base en los paradigmas educativos actuales.			
6.	Elementos que integran el proceso de los aprendizajes en la docencia universitaria.			
7.	Mediación de los aprendizajes tomando en cuenta:			
	a. Disposición del mobiliario para facilitar los aprendizajes			
	b. Estilos de aprendizaje			
	c. Inteligencias múltiples			
	d. Diferentes estrategias y técnicas para aprender a aprender.			
	e. Diferentes estrategias y técnicas para el trabajo individual o en equipos que generan nuevos aprendizajes.			
	f. Otros que han sido útiles en su ejercicio docente.			
8.	Criterios para la selección o adaptación de estrategias según el área de conocimiento.			
9.	Fundamentos de la investigación y estrategias de implementación en la educación universitaria.			
10.	Principios de la relación docente estudiante que facilitan los aprendizajes.			

Parte III. Aplicación de evaluación de los aprendizajes con la finalidad de mejorar de manera continua la formación integral.

No.	Indicador	1	2	3
1.	Fundamentación teórica de los instrumentos y técnicas de evaluación.			
2.	Diseño de instrumentos y técnicas de evaluación con base en criterios teóricos establecidos para el efecto.			
3.	Criterios para realizar los ajustes necesarios en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje con base en los resultados de la evaluación.			
4.	Diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para:			
	a. Coevaluación			
	b. Autoevaluación			
	c. Heteroevaluación			
5.	Instrumentos y técnicas de evaluación que atienden a los distintos estilos de aprendizaje.			
6.	Estrategias, técnicas e instrumentos para realizar evaluación:			
	a. Diagnóstica			
	b. Formativa			
	c. Sumativa			
7.	Evaluación de los aprendizajes con base en los paradigmas educativos actuales.			
8.	Criterios y estrategias para la toma de decisiones frente a la evaluación de los aprendizajes.			

Parte IV. Planificación e implementación de procesos de aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

No.	Indicador	1	2	3
1.	Herramientas para el fortalecimiento de los aprendizajes, tales como:			
	a. Internet			
	b. Plataformas			
	c. Aula virtual			
	d. Otros			
2.	Uso de medios tecnológicos para (responda únicamente en dos opciones):			
	a. Facilitar guías de estudio.			
	b. Enviar documentos con contenidos de la clase.			
	c. Proveer orientaciones para encontrar información en la red.			
	d. Dar instrucciones para la realización de tareas.			
	e. Trasladar información de seguimiento a los resultados del trabajo que han realizado los estudiantes.			
	f. Otros			
3.	Medios tecnológicos para el desarrollo de las clases que se usan principalmente para (marque únicamente dos opciones):			
	a. Proyectar contenidos a manera de párrafos.			
	b. Proyectar instrucciones de trabajo.			
	c. Presentar contenidos en organizadores gráficos.			
	d. Presentar videos, ejemplos, casos o ilustraciones que provocan el pensamiento analítico, crítico y constructivo.			
	e. Otros usos			

Parte V. Fundamento del ejercicio docente. Reflexión de las prácticas docentes, sus resultados e interrelación con la planificación, contenidos y metodología de aprendizaje.

No.	Indicador	1	2	3
1.	Estrategias de análisis del propio ejercicio docente, tomando como base:			
	a. El modelo docente que ha observado en sus años de formación profesional.			
	b. Teoría de los paradigmas educativos actuales.			
	c. Experiencias que ha obtenido como docente universitario.			
	d. Lecturas relacionadas con el ejercicio docente.			
	e. Resultados de la evaluación a sus estudiantes.			
	f. Resultado de la evaluación docente.			
	g. Otros			
2.	Desarrollo de criterios para evaluar la actuación docente.			
3.	El diseño y uso de instrumentos o estrategias que facilitan la mejora continua de su labor docente.			
4.	Uso de su experiencia docente para la construcción de ensayos relacionados con propuestas teóricas didácticas relacionadas con el desempeño docente en el nivel superior.			

Gracias por su colaboración

Anexos

Antecedentes

A continuación se presentan aspectos relevantes de investigaciones realizadas en diferentes universidades del país relacionadas con la presente investigación.

Universidad de San Carlos de Guatemala

Esquivel (2005), realizó un estudio en el Centro Universitario de Jalapa, Facultad de Humanidades titulado “Reforma educativa en la Facultad de Humanidades sección Jalapa, Universidad de San Carlos de Guatemala.” Los objetivos del estudio fueron: Recabar información relacionada con la Reforma Educativa; establecer las expectativas de coordinadores, catedráticos y estudiantes de la Facultad de Humanidades sección Jalapa en relación a la Reforma Educativa; establecer la necesidad de una diversificación de carreras en la Facultad de Humanidades sección Jalapa y si la implementación de la reforma educativa es determinante frente a la competitividad y la globalización (pág. 41).

Para el efecto, encuestó a la totalidad de coordinadores, catedráticos y a una muestra de estudiantes de dicha facultad. La conclusión del estudio vinculada a la presente investigación refiere la implementación de recursos virtuales como una de las expectativas de la Reforma Educativa (pág. 56). El estudio revela el papel que se atribuye actualmente a los recursos virtuales, considerando su uso como innovación, frente a lo que emerge la necesidad de concebirla como un medio para la mejora de los aprendizajes.

En el 2011, Galicia de la Facultad de Ciencias Económicas, presentó el estudio titulado “Perfil por competencias para el personal académico de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San Carlos.” La investigación consistió en identificar las competencias laborales del personal académico de la Escuela de Trabajo Social de la misma universidad. Para el efecto, formuló agendas de

trabajo en acuerdo con autoridades y personal académico, guías para realizar los talleres DACUM (Developing a currículum), matrices para trabajar perfiles de puestos y boleta de encuesta para el personal académico. Como producto de la investigación, se formularon perfiles del personal académico (funciones, conocimientos, habilidades, actitudes, tareas, criterios de desempeño) y las siguientes conclusiones: los procedimientos para la selección de personal, incluido el docente, no responde a una política de administración de personal que responda a necesidades reales; en el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales del personal académico incide la formación docente y las condiciones laborales; las competencias genéricas que se formularon como producto de la propuesta de la investigación, responden a una visión más amplia y transformada en comparación con la docencia tradicional; mediante los talleres que se realizaron producto de la propuesta de la investigación se determinó las nuevas funciones que debe realizar el personal académico, en función del nuevo modelo formativo basado en competencias (pág. 142).

De las conclusiones expuestas se infiere la necesidad de mejorar la administración del personal académico. Algunos factores a tomar en cuenta serían la selección de docentes con base a criterios apropiados, mejoras salariales o ascensos para los que presenten mejor desempeño. La investigación toma en cuenta en el papel docente la investigación, concepto que es necesario desarrollar ampliamente en el medio guatemalteco. Así mismo, las competencias genéricas definidas para el personal académico incluyen aspectos comunes referidos a la docencia, investigación y extensión, que expresan una visión más amplia y transformada del papel tradicional que desempeña el profesor universitario ante los desafíos de la realidad educativa que se presenta en la actualidad.

Por otro lado, Vásquez (2012), de la Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Administración de Empresas, presentó su investigación titulada “Capacitación

por competencias laborales para los docentes del área de ciencias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala”, con el objetivo de contribuir a la sistematización del proceso de capacitación por competencias laborales, para los docentes del área de ciencias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala (97). Por la relevancia de los resultados de dicha investigación relacionados con el presente estudio se transcriben las conclusiones (pág. 182):

1. El área de Ciencias no cuenta con un sistema que permita detectar necesidades reales de capacitación, ni con un plan de capacitación estructurado y continuo al cual se le pueda aplicar una metodología adecuada para evaluar su efectividad.
2. Los descriptores de puestos existentes además de no estar actualizados, no permiten que los colaboradores tengan claro qué conocimientos, habilidades y destrezas son necesarias para desempeñar su puesto de trabajo.
3. La capacitación recibida por los docentes del Área de Ciencias, se realiza sin efectuar un diagnóstico de necesidades de capacitación base, misma que no responde a las competencias específicas que requieren los docentes.
4. No se efectúa un seguimiento adecuado a las actividades de capacitación en las que participan los docentes del área de Ciencias, asimismo no se consideran los factores necesarios para la ejecución de la capacitación.
5. No se cuenta con un presupuesto adecuado para implementar y mantener los planes de capacitación necesarios para el área de Ciencias.
6. No se cuenta con instrumentos ni lineamientos técnicos, para evaluar la efectividad de cursos impartidos, ni el impacto que tienen en el desempeño de los docentes del área de Ciencias, y con ello garantizar el alcance de los objetivos establecidos por el área objeto de estudio.

Las conclusiones citadas ponen en relieve la preocupación existente por el desempeño docente en el aula. Los aportes se enfocan en: a) descriptores de los perfiles y funciones de puesto; b) identificación de competencias; c) necesidades de capacitación; d) diseño del programa de capacitaciones. Hace énfasis en que

las capacitaciones que se desarrollan con el personal docente no responden a necesidades reales, más bien parecen acciones aisladas sin el efecto deseado. Además, toca un punto fundamental en la problemática de formación en los profesionales en relación a la docencia: la falta de claridad en el perfil que deben poseer y la indiferencia hacia su formación.

Universidad Rafael Landívar

Herrera (2008), presenta el estudio titulado “Percepciones estudiantiles, como insumo inicial para fortalecer la Efectividad Docente Caso: Carrera de Trabajo Social del Campus de Quetzaltenango”. Este estudio tuvo por objetivo general establecer las percepciones de efectividad que tienen los estudiantes sobre la formación docente en las carreras de Técnico y Licenciatura en Trabajo Social del Campus Quetzaltenango de la Universidad Rafael Landívar. Entre las conclusiones del estudio se encuentran las que se citan a continuación literalmente (pág. 77):

1. Las percepciones manifestadas por los estudiantes permiten establecer que, aún cuando el cuerpo docente es poseedor de potencialidades, en el desarrollo de sus clases sigue prevaleciendo un modelo de enseñanza basado en el profesor, en donde el alumno aún no tiene una participación plena en la búsqueda y análisis de formas de aplicación.
2. Los estudiantes sienten que no que no están siendo totalmente preparados para un desempeño profesional exitoso, debido principalmente a que en su formación no se está haciendo el amarre respectivo entre la teoría y la práctica, expresan que los docentes, pese a ser poseedores de considerable conocimiento no están dando la suficiente participación al alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, poniéndose de manifiesto que no hay una total identificación con los fines y objetivos de la profesión del Trabajo Social.
3. Se evidencia que los estudiantes no tienen un total conocimiento de los fines, objetivos y perfil de egreso de la carrera Trabajo Social, lo cual se debe a que el cuerpo docente, en su mayoría son profesionales de otras disciplinas y no se han

apropiado de la fundamentación teórica, filosófica y epistemológica de la profesión.

Los resultados de la investigación colocan en el observatorio la prevalencia de las clases magistrales usadas tradicionalmente, la transmisión y recepción de conocimientos sin significado para la resolución de los problemas de la profesión, los docentes contratados en buena parte no son especializados en la rama lo cual incide en la falta de definición en la formación de los estudiantes respecto a lo que implica ser profesional del Trabajo Social. Los hallazgos se pueden clasificar en dos vertientes: a) las propias de los docentes y b) las propias de la administración institucional referidas a la contratación de docentes. Al respecto de esta última, cabría investigar acerca de la disponibilidad de personal competente disponible en el departamento de Quetzaltenango para trabajar en dicha carrera, lo que está relacionado con el dominio de la materia, capacidad indispensable en el buen desempeño docente.

Orozco (2009), de la Facultad de Humanidades, realizó el estudio “Los factores del clima de aprendizaje en el aula que están asociados con la satisfacción de los alumnos universitarios en su proceso de aprendizaje”. Planteó como objetivo general del estudio identificar los factores del clima de aprendizaje en el aula que más influyen en la satisfacción de los alumnos universitarios durante su proceso de enseñanza-aprendizaje y como objetivo específico plantea determinar si el orden en el aula, las relaciones interpersonales entre el profesor y los alumnos, la alineación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación efectiva del profesor, el influjo positivo del profesor, el dominio de la materia por parte del profesor, la atmósfera de aprendizaje centrada en el alumno y la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje (pág. 33). Por la relación de los hallazgos con los objetivos de la presente investigación, se citan las conclusiones siguientes (76):

1. Dos buenos indicadores de la satisfacción del alumno hacia el proceso de aprendizaje-enseñanza que, al mismo tiempo, reflejan la existencia de un buen clima de aprendizaje en la asignatura de un determinado profesor o profesora

son: el hecho de asistir regularmente motivados a las clases de una asignatura y el deseo manifestado por los alumnos de volver a recibir otra asignatura con ese profesor o profesora. Por tanto, deben ser incluidos en los instrumentos para evaluar periódicamente el desempeño docente desde la percepción de los alumnos.

2. Las variables que tienen mayor correlación con la satisfacción de los estudiantes son la influencia positiva del profesor sobre los alumnos y la capacidad del profesor para comunicarse efectivamente con los alumnos. Es decir que los profesores universitarios que logran alto nivel de satisfacción de los alumnos (a cuyas clases los alumnos asisten motivados y le quisieran volver a tener como profesor), también se caracterizan por su influjo positivo en los alumnos (influyen positivamente en las actitudes y valores de los alumnos y poseen una personalidad motivante para el aprendizaje de los alumnos), además, tienen muy desarrollada la competencia de comunicación efectiva con los alumnos (generan un ambiente de diálogo y participación de los alumnos, los alumnos les entienden bien lo que les comunica y enseña, y estimulan a los estudiantes a pensar y reflexionar críticamente).

3. Los factores del clima de aprendizaje que tienen más baja relación con la satisfacción de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje-enseñanza, son: la capacidad del profesor de mantener el orden y la disciplina en el aula; el dominio de la materia por parte del profesor y la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje.

4. La edad del profesor es la variable que no tiene correlación alguna con la satisfacción de los alumnos. Los resultados evidencian que la edad del profesor no tiene correlación alguna con los factores del clima de aprendizaje analizados, la edad no es determinante o condición para generar un adecuado clima de aprendizaje en el aula.

5. Finalmente, se estableció claramente la tendencia a una correlación positiva muy fuerte entre mejor clima de aprendizaje en el aula de un profesor y mayor satisfacción de los estudiantes.

El estudio pone en relieve factores como la capacidad de comunicación del docente que se correlaciona con influencia positiva sobre los estudiantes. Se deduce que en un clima de buena comunicación se favorece la expresión verbal, lo que contribuye al desarrollo de capacidades comunicativas, cognitivas y sociales en los estudiantes. La buena comunicación es un factor fundamental en la docencia innovadora.

Aunque para los estudiantes contar con el dominio de la materia no es un factor fundamental para su satisfacción, este según la teoría sí lo es para ejercer una buena docencia.

Zimeri (2013), de la Facultad de Humanidades, presentó el estudio titulado "Principales aspectos a considerar para la transición de un currículo tradicional a uno por competencias a nivel de educación superior". El estudio determinó los principales aspectos a considerar para la transición de un currículo tradicional a uno por competencias de acuerdo a experiencias de universidades que han llevado a cabo el cambio curricular (pág. 39). El procedimiento aplicado incluyó entrevistas semiestructuradas y preguntas abiertas aplicadas a 6 expertos de diferentes universidades (España, México y Guatemala) que tuvieron un rol clave en el cambio hacia un currículo por competencias.

De las conclusiones se destacan las siguientes, relacionadas con la presente investigación:

Respecto a los profesores

Juegan un papel clave para que el cambio se pueda llevar a cabo y que sea una realidad palpable dentro de los salones de clase. Se encontró que los docentes estuvieron directamente involucrados en: el diseño del perfil profesional, la selección de competencias genéricas y específicas, la selección de las materias o cursos en las que se estarían formando las competencias y el diseño de las asignaturas tomando en cuenta metodologías y tipos de evaluación congruentes con el desarrollo de competencias.

La aplicación de las nuevas metodologías y evaluaciones aún es incipiente, hace falta profundizar en su uso y medir los resultados de aprendizaje que promueven. Se observa diferencia entre lo planificado y lo ejecutado en el aula.

Existe una diferencia significativa entre lo plasmado en los planes de estudio y la práctica real en los salones de clase. Esta diferencia puede estar basada en: los resultados encontrados acerca de la capacitación docente, que en muchos casos no fue la idónea por ser masiva y por no contar con un seguimiento continuo y más personalizado; en la actitud negativa observada en algunos grupos de profesores, que se tradujo tanto en resistencia activa como pasiva; y en que no hubo una mejora significativa, en varios de casos, de la coordinación entre profesores de diferentes áreas disciplinares para armonizar los elementos de las diferentes asignaturas o cursos (pág. 140).

Respecto a los estudiantes

En opinión de la mayoría de los expertos entrevistados, los estudiantes percibieron un cambio en su papel pasivo que jugaban dentro del currículo tradicional a uno más activo.

Los expertos que opinaron que el cambio no había sido percibido por los alumnos, identificaron como causas el inicio de sus estudios universitarios dentro del nuevo currículo o porque los elementos que deberían haberse implementado en el nuevo currículo aún eran incipientes.

Acerca de los nuevos tipos de evaluación y metodologías activas, se encontró que los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia los mismos ya que se sentían más motivados al utilizarlos, percibían que aprendían de una manera más continua y se eliminaba la incertidumbre de cómo iban a ser evaluados.

No se encontraron evidencias acerca de cambios en el nivel de autorregulación, en el papel que el estudiante juega en su proceso de aprendizaje o en la cantidad de tiempo dedicado a estudiar. Estos resultados podrían deberse a los encontrados sobre el uso incipiente de las nuevas metodologías y tipos de evaluación enfocados en desarrollo de competencias (pág. 141).

Respecto a los recursos necesarios para la innovación

La investigación mostró que es necesario invertir en varios recursos como son: construcción o modificación de espacios polivalentes para facilitar diferentes metodologías y laboratorios, mobiliario adecuado para las actividades planificadas en clase, tecnología para poder adquirir software y tener una plataforma educativa virtual, formación docente en desarrollo de competencias. En este sentido, se encontró que la mayoría de universidades sí realizaron algún tipo de inversión en dichos recursos, aunque no todas lo hicieron de manera suficiente (pág. 142).

Cabe resaltar de los hallazgos encontrados lo siguiente: a) la capacitación en muchos casos no fue la idónea por ser masiva y por no contar con un seguimiento continuo y más personalizado; b) la actitud negativa observada en algunos grupos de profesores, que se expresó tanto en resistencia activa como pasiva; c) no hubo una mejora significativa, en varios de los casos, en la coordinación entre profesores de diferentes áreas disciplinares para armonizar los elementos de las diferentes asignaturas o cursos. Respecto a la inversión, hace falta invertir en la formación para el desarrollo de competencias.

Por otro lado, Diaz (2007) realizó la investigación “Gestión de la calidad en la Educación Superior: Indicadores de Calidad en la Carrera de Economía”, planteando como objetivo de la misma determinar si en la licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, se cuenta y se aplican indicadores de gestión de la calidad en la educación, en las áreas académica, administrativa y tecnológica (pág. 24). Para lograr el objetivo general propuesto, aplicó un cuestionario y entrevista estructurada al Decano, Vicedecano, Director del Departamento, Coordinador de la carrera y a los docentes del Departamento de Economía. A continuación se presenta un resumen de las conclusiones del estudio (pág. 44):

1. No existe consenso entre los académicos en la definición de calidad.
2. Tampoco existe consenso en la definición de la calidad de la educación universitaria.

3. Existe falta de unidad de criterios respecto al enfoque que debe utilizarse para evaluar la calidad de la educación superior.
4. Las entrevistas realizadas a autoridades y directivos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, entre ellos el Decano, revelan que el Departamento de Economía carece de una definición de calidad educativa y por lo tanto, carece de una cultura de calidad, lo que se manifiesta, entre otros aspectos, a través de la inexistencia de requisitos para la contratación de docentes y de mecanismos de control de calidad.
5. El tema de la calidad educativa empieza a ser abordado por las autoridades a través de algunas iniciativas, como la capacitación de su personal docente, la propuesta de carrera docente y la vinculación de la política de investigación de la universidad con los cursos de la carrera.
6. El Departamento de Economía posee una gran fortaleza en su cuerpo docente para brindar una educación de calidad, ya que la mayoría de los catedráticos poseen estudios de maestría, tienen experiencia docente y conocen técnicas y métodos didácticos.
7. La labor de investigación parece no estar muy difundida entre los docentes pues solo la mitad de los entrevistados afirmó haber publicado en algún momento un trabajo de investigación.
8. El tema de la tecnología aplicada a la educación parece tener una cobertura adecuada, los estudiantes de la carrera de Economía se hayan convenientemente atendidos en este tema.

Los hallazgos de esta investigación indican que en la Facultad de Ciencias Económicas y Contables no existe definición en lo que se concibe por calidad, carece de un programa de formación continua para sus docentes, el tema de investigación está desvinculado. Es significativo que en la contratación de personal docente falta definición de criterios. Sin embargo de alguna manera hay preocupación al respecto dado a que se desarrollan algunas capacitaciones relacionadas con la docencia. En el perfil docente se encuentra que cuentan con postgrado y conocen técnicas y métodos didácticos, también disponen con

tecnologías de informática y comunicación. Se infiere que en esta Facultad existe preocupación por contar con personal calificado, aunque no necesariamente en docencia como sucede generalmente. El área de tecnología responde a la demanda de las generaciones actuales, se concibe como innovación, y de hecho lo es, sería motivo de análisis la forma como se usa en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente en el contexto landivariano, Saavedra (2008), de la Facultad de Humanidades presentó la investigación titulada “Diagnóstico de las habilidades de lectura comprensiva de los docentes de primer año de la Facultad de Ciencia, Tecnología y Ambiente y estrategias de intervención para su aplicación en el aula”. En dicho estudio determinó cuáles son las habilidades de lectura comprensiva y los procesos cognitivos y metacognitivos utilizados por los docentes de la Facultad de Ciencia, Tecnología y Ambiente que atienden a los estudiantes de primer año, a fin de proponer estrategias de capacitación que permitan la superación de las debilidades encontradas (pág. 30). Entre las conclusiones se destacan las ideas siguientes (pág. 63):

1. En las habilidades lectoras de los/las docentes se detectaron mayores debilidades que fortalezas, manifestadas mediante las respuestas a los diferentes instrumentos aplicados, en las que se evidenció, no sólo el desconocimiento, sino confusión de las mismas en sus procesos personales y los relacionados con la actividad de enseñanza.
2. Las principales debilidades detectadas están relacionadas con la identificación de ideas principales, elaboración de un resumen y de una síntesis, las que contradictoriamente ellos señalan como fortalezas en sus estudiantes. Como consecuencia de estas debilidades, la redacción realizada por los entrevistados, careció de coherencia y cohesión en la estructuración de párrafos.
3. Una fortaleza que pudo notarse en la mayoría de los/las docentes fue su espíritu de colaboración y su deseo de querer aprender a utilizar las herramientas de comprensión lectora, siendo un aspecto positivo para iniciar un proceso de capacitación.

Los efectos de la educación centrada en la recepción de información por parte de los estudiantes se manifiesta en las conclusiones anteriores, el desarrollo de las destrezas de pensamiento y el pensamiento crítico es posible únicamente con la expresión del pensamiento, dirigido por un plan en el que hay claridad en lo que se pretende lograr, la manera de hacerlo y los recursos. La conciencia de los propios procesos mentales es elemental para la evaluación de los otros, en este caso, los estudiantes.

Universidad Mariano Gálvez de Guatemala

El estudio titulado “Relación entre metodología andragógica y competencias docentes” (Rodríguez, 2010), plantea como objetivo general del estudio establecer la relación entre la metodología andragógica y las competencias docentes en la Facultad de Humanidades, del Centro universitario de Jalapa, Universidad Mariano Gálvez (pág. 35). Se realizó aplicando un cuestionario a diez docentes y el director de la Facultad de Humanidades de dicho centro universitario, quienes representaron el universo total de la población objeto de estudio. Entre las conclusiones presentadas que se relacionan con esta investigación se incluye la siguiente (pág. 92):

Los docentes de la Facultad de Humanidades del Centro Universitario de Jalapa de la Universidad Mariano Gálvez consideran que para realizar su trabajo pedagógico requieren dominio de la materia, planificación docente, la motivación y comunicación, hábitos de lectura y la aplicación de una amplia gama de técnicas para promover aprendizajes y con ello escenarios pedagógicos de calidad.