

872743

UNIVERSIDAD DON VASCO, A. C.

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

1



ESCUELA DE PEDAGOGÍA

292.780

*"FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE A NIVEL
LICENCIATURA. ESTUDIO DE CASO DE LA
LICENCIATURA EN ARQUITECTURA
DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO,
EN EL CICLO ESCOLAR 1999-2000."*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Aída Ireri Camarena López

ASESOR:

Lic. Araceli Herrera Contreras



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

URUAPAN, MICHOACÁN 2000.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNIVERSIDAD DON VASCO, A. C.

CLAVE UNAM. 8727.43

ESCUELA DE PEDAGOGIA

ENTRONQUE CARRETERA A PATZCUARO 1100

APARTADO POSTAL 66 TELS.: 4-25-26 Y 4-17-46

URUAPAN, MICHOACAN

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Nombre del alumno:

AÍDA IRERI CAMARENA LÓPEZ.

Se autoriza la impresión de la tesis:

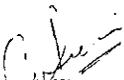
"FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE A NIVEL LICENCIATURA. ESTUDIO DE CASO DE LA LICENCIATURA EN ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO, EN EL CICLO 1999-2000"

Observaciones:

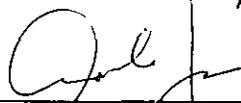
Uruapan, Mich. a 4 de Julio del 2000.



Araceli Herrera Contreras.
ASESOR



Aída Ireri Camarena López.
ALUMNO



Héctor Raúl Zalapa Ríos.
DIRECTOR TÉCNICO

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por darme la oportunidad de estar aquí en este momento y coincidir con tanta gente especial que comparte conmigo su luz.

A mis papás:

Conchita y José Luis, por su apoyo y amor en todo momento. Esta tesis representa todo su esfuerzo y dedicación. ¡Gracias!

A Israel:

Por ser un punto de "equilibrio" en mi vida.

A mis abuelos:

En especial a mi "Abue" Marina, por dejarme ver que mi mejor tiempo es hoy.

A Araceli Herrera:

Por todo el apoyo dado a la realización de esta tesis, pero sobre todo por su amistad.

A mis grandes amigos (G-9):

*Adriana, Berenice, Claudia, Chely, Isela, Jorge, Laura y Ramón.
Por su amistad y apoyo incondicional. Mi cariño para ustedes.*

A mis maestros:

Por 'gastar' su vida con nosotros y dejarnos ver que estamos aquí para servir.

A la escuela de Arquitectura:

*Por ustedes es posible este trabajo de tesis.
Mejor experiencia no pude encontrar.*

A todos y cada uno de los que, en algún momento, compartieron mi etapa de estudiante y que hicieron de ésta algo maravilloso en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1.	
MODELOS DE ENSEÑANZA	14
1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN	14
1.2 CONCEPTO DE ENSEÑANZA	17
1.3 CONCEPTO DE APRENDIZAJE	19
1.4 PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A).....	20
1.5 ESCUELA TRADICIONAL	22
1.5.1 Concepto de aprendizaje	22
1.5.2 El docente y el alumno	23
1.5.3 Actividades de enseñanza	23
1.5.4 Contenidos	24
1.5.5 Evaluación	24
1.6 ESCUELA NUEVA	25
1.6.1 Concepto de aprendizaje	26
1.6.2 El docente y el alumno	26
1.6.3 Actividades de enseñanza	27
1.6.4 Contenidos	28
1.6.5 Evaluación	29
1.7 ESCUELA TECNOCRÁTICA	30
1.7.1 Concepto de aprendizaje	31
1.7.2 El docente y el alumno	31
1.7.3 Actividades de enseñanza	32
1.7.4 Contenidos	32
1.7.5 Evaluación	33

CAPÍTULO 2.

EDUCACION SUPERIOR EN MÉXICO	35
2.1 ANTECEDENTES	35
2.2 FINES	36
2.3 FUNCIONES	38
2.4 AREAS FORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	41
2.5 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	42

CAPÍTULO 3.

FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	47
3.1 ¿QUÉ ES LA DOCENCIA?	47
3.2 EL DOCENTE UNIVERSITARIO	49
3.3 ¿QUÉ ES FORMACIÓN?	53
3.4 FORMACIÓN DOCENTE	56
3.5 TENDENCIAS O LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE	60
3.5.1 Fuerza de los centros de formación docente	61
3.5.2 Recursos humanos	62
3.5.3 Ubicación dentro de la estructura y vida institucional	62
3.6 ¿FORMACIÓN EN LA INSTITUCIÓN O FUERA DE ELLA?	64
3.7 PRÁCTICA DOCENTE	65
3.8 DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	66
3.8.1 Dimensión personal	67
3.8.2 Dimensión institucional	67
3.8.3 Dimensión interpersonal	67
3.8.4 Dimensión social	68
3.8.5 Dimensión didáctica	68
3.8.6 Dimensión valoral	69

CAPÍTULO 4.

LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO	70
4.1 HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO	70
4.1.1 Filosofía de la Universidad Don Vasco	73
4.2 LA ESCUELA DE ARQUITECTURA	76
4.2.1 Organigrama interno	78
4.2.2 Características de la Escuela de Arquitectura	79

CAPÍTULO 5.

FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO	86
5.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	86
5.2 UNIDADES DE ANÁLISIS	88
5.2.1 Características de la práctica docente	88
5.2.1.1 La enseñanza y el aprendizaje: vínculo compartido	91
5.2.1.2 La relación docente-alumno en la Escuela de Arquitectura	95
5.2.1.3 Actividades y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje ...	99
5.2.2 El docente de Arquitectura y sus necesidades de formación	103
5.2.2.1 El docente de la Universidad Don Vasco	104
5.2.2.2 La docencia en la Escuela de Arquitectura	106
5.2.3 La práctica docente vista desde los alumnos de Arquitectura	112
5.2.3.1 La práctica del docente universitario	113
5.2.3.2 La evaluación docente en la Escuela de Arquitectura	115
5.2.3.3 La visión de los alumnos de Arquitectura	120
CONCLUSIONES	131
PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO	134

BIBLIOGRAFÍA 152

ANEXOS 156

INTRODUCCIÓN

“Cualquier reforma educativa está condenada al fracaso si no se presenta una atención primordial a la formación de profesores” (Delval, 1995: 4)

Dentro de todas las instituciones educativas podemos encontrar, de forma palpable, la falta de una formación de los profesores, y no sólo una formación en la materia que se imparte sino en la forma en como se imparte ésta. Este problema no es típico de un solo nivel académico, es problema que puede observarse en todos los niveles educativos, desde el nivel más elemental hasta el nivel universitario.

La formación didáctico-pedagógica de las plantas docentes ocupa un lugar secundario en relación con la actualización que se da a los maestros en la materia o materias que imparten. Podemos tener noción de que a los maestros que imparten administración, por ejemplo, se les dio un seminario de actualización en administración de personal, pero es difícil escuchar que se les impartió a estos mismos profesores un taller de didáctica.

“En muchos aspectos se sigue enseñando como se hacía en tiempos inmemoriales” (Delval, 1995: 3). La enseñanza sólo consiste en una transmisión de datos, nombres y fechas, y el aprendizaje memorístico ocupa el puesto central. Para

muchos profesores e instituciones, lo más importante son los conocimientos a transmitir.

La Escuela de Arquitectura ha intentado el lograr que sus docentes sean cada vez mejores en su labor, que sean conscientes de sus fallas, de sus aciertos, y que aprendan cada día, al igual que ellos quieren que hagan sus alumnos. Muestra de esto es el primer curso que se les impartió hace un año sobre su práctica docente.

Existe, además, un interés de parte de maestros y alumnos para mejorar y su escuela siga creciendo y formando profesionistas mejor preparados.

a) Planteamiento del problema

La Escuela de Arquitectura se caracteriza por ser de las escuelas que hacen uso de la teoría para dar forma a la práctica. No se le puede categorizar como sólo práctica, pero tampoco como pura teoría. Es por ello que tampoco puede verse al docente de Arquitectura encasillado en un mismo desempeño de su práctica docente: habrá a quien veamos desempeñando una práctica basada en la escuela tradicional o en la escuela tecnocrática, pero podemos ver también a otro manejando sus clases con fundamento en la escuela crítica o en la escuela nueva.

Haciendo una observación de los docentes de la escuela de Arquitectura, nos podemos percatar que son, en su mayoría, licenciados en Arquitectura. Pero, además de su formación en el área, ¿qué bases tienen para desempeñar una labor docente a nivel licenciatura?. No se puede negar el valor que tienen estos docentes, tanto para la escuela de Arquitectura como para la misma comunidad.

Muchos alumnos se expresan de sus maestros diciendo: "no es que no sepa, lo que pasa es que nos aburre como da la clase" (diario, 05/05/99), "todos se duermen en la clase del maestro "x" (diario, 04/05/99), "la maestra no sabe ni lo que nos pide: nos dice que traigamos una cosa y, después, ni se utiliza" (diario, 04/05/99). Podría resumirse, en palabras de Carlos Zarzar "sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar" (1997).

El objetivo primordial que guía esta investigación es el siguiente: Identificar las necesidades de formación docente, así como sus implicaciones en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, en la Escuela de Arquitectura.

Los objetivos particulares de nuestra investigación, y que permitirán el alcance del objetivo general, son los siguientes:

1. Identificar los rasgos y las implicaciones del modelo de enseñanza que predomina en el docente de la Escuela de Arquitectura.
2. Identificar las características de la práctica docente a partir de la naturaleza didáctica de la materia.

3. Identificar las determinantes institucionales que configuran la práctica docente.
4. Identificar los alcances y limitaciones que la práctica docente de la Escuela de Arquitectura tiene en el aprendizaje de los alumnos.
5. Determinar las características y necesidades de formación docente en la Escuela de Arquitectura.

b) Preguntas de investigación

Las preguntas por medio de las cuales queremos conocer la realidad del docente, de su formación y su práctica, en la Escuela de Arquitectura son las siguientes:

1. ¿Hacia dónde se encuentra orientada la práctica docente del profesor en la Escuela de Arquitectura y cuáles son sus implicaciones en el proceso Enseñanza-Aprendizaje?
2. Según las características de la carrera ¿cómo debería presentarse o proyectarse la formación del docente?
3. ¿Cuáles son las características que la institución solicita del docente?
4. ¿Cuáles son los avances y limitaciones de la práctica docente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje?
5. ¿Cuáles son las características y necesidades de formación del docente de Arquitectura?

c) Metodología

Dada la naturaleza de la presente investigación, es susceptible de realizarse bajo la óptica del método cualitativo, con ayuda de la investigación etnográfica.

La investigación etnográfica se realiza por medio de la descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida del grupo, destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo, así como las estructuras de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen. Busca interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Es de carácter flexible y requiere de una constante elaboración de la información. La observación, el análisis y la interpretación se dan de manera simultánea. Utiliza como instrumentos la observación participante, entrevista abierta, registros de observación y diario de campo, que, con excepción de la observación participante, se utilizarán en esta investigación, lo cual nos permitirá hacer una confrontación entre la teoría y la realidad.

Para nuestra investigación se realizó, en un primer momento, la observación de una clase por cada uno de los docentes de la Escuela de Arquitectura, misma que

quedó registrada en el diario de campo y que se llevó a cabo entre el 22 de noviembre y el 15 de diciembre de 1999.

Durante los primeros días de enero se aplicó una muestra de evaluación docente, con base en la que se aplica en la Escuela de Pedagogía y que sería un punto de referencia para observar la práctica docente desde la perspectiva de los alumnos.

La entrevista fue el instrumento utilizado para conocer la concepción del alumno que se pretende formar en la Escuela de Arquitectura y, con base en ello, cuáles son las características que debe poseer el docente que trabaja aquí, así como la importancia de su formación pedagógica y cuáles son las necesidades ya detectadas de formación en el maestro de Arquitectura.

1. **Diario de campo:** utilizado para llevar un registro de la observación no participante realizada, misma que nos arroja datos sobre la formación y la práctica del docente de Arquitectura.
2. **Muestra de evaluación docente:** la evaluación docente nos permite tener la visión del alumno acerca de la práctica del docente, pues son ellos quienes más cercanamente viven con la práctica de sus docentes.
3. **Entrevista:** la entrevista nos permitió conocer cuáles son los puntos de referencia para la contratación de un docente, el tipo de profesionistas que la Escuela de Arquitectura pretende formar, así como la disposición que los maestros presentan ante su propia formación.

d) Delimitaciones del estudio

La presente investigación tiene como finalidades principales el conocer la formación y práctica del docente de Arquitectura y ubicar éstas con un modelo didáctico determinado; de igual manera, se pretende conocer cuáles son los fines y funciones de la educación superior y ver en ellas la importancia de la formación del docente.

La investigación aquí presentada consta de cinco capítulos, siendo los cuatro primero el encuadre teórico del trabajo y el marco de referencia en el cual fue realizado.

En el primer capítulo se abordan los tres modelos didácticos sobre los cuales se realizó la observación de la práctica docente, así como la concepción que estos modelos tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el maestro, el alumno y las actividades de enseñanza.

Dentro del segundo capítulo retomamos lo que es la educación superior en México, cuáles son sus fines, sus funciones, las áreas formativas que en ella se manejan, así como la visión de lo que es la calidad educativa del nivel en el cual se realizó la investigación.

El tercer capítulo nos presenta lo que es la formación docente y cuál ha sido su trayectoria en nuestro país; además, se plantea cómo es el docente universitario y cuáles son las dimensiones de su práctica docente.

El marco de referencia se presenta en el cuarto capítulo, mismo que nos da una visión de lo que es la Universidad Don Vasco y la Escuela de Arquitectura, qué es lo que persiguen y cómo están organizadas.

Es en el quinto capítulo donde se hace el análisis e interpretación del trabajo de campo realizado, mismo que nos da ya una perspectiva más real sobre la formación y la práctica del docente de Arquitectura.

CAPÍTULO 1

MODELOS EN LA ENSEÑANZA.

"Para educar es necesario un apartado cultural, a través del cual la generación anterior trasmite a la generación de los jóvenes toda la experiencia del pasado..., les hace adquirir sus inclinaciones y hábitos... y trasmite enriquecido el patrimonio del pasado" (Pansza, 1990: 50).

En todo proceso educativo intervienen diversos factores y se enmarca en un modelo determinado. Es por ello que en este capítulo se partirá del concepto de educación y, a partir de éste, analizar el proceso Enseñanza-Aprendizaje en los diferentes modelos educativos.

1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

La educación ha sido objeto, a través del tiempo, de múltiples definiciones, de acuerdo a la situación histórica del momento, por lo tanto no se ha llegado a un concepto que abarque de forma real todas las "posiciones" desde las que ha sido

vista, así como todo lo que implica, su trascendencia y alcance, por ello existen infinitud de conceptos de educación.

Etimológicamente la palabra educación proviene del vocablo latino *educatio*, que significa conducir, llevar, dirigir, guiar. Según Villarreal (1971) la educación también es asociada con la idea de nutrir, algo así como dar alimento *pedagógico* para lograr un desarrollo de las capacidades que se anidan en el educando.

A continuación se presentan algunas de las definiciones de educación que se han dado por diferentes autores:

"La educación más que acumular saber, debe desarrollar capacidades mentales, morales y manuales". *Kerschensteiner*

"La educación es la asimilación de la idea del hombre en los individuos. Es la influencia consciente sobre el hombre dúctil con el propósito de formarlo". *Cohn*

"La educación es el desarrollo armónico del hombre en todo su ser, preparándolo para las contingencias sociales e históricas". *Pestalozzi*

"La educación es una evolución personal metódicamente ayudada, y una función social". *Gerard*

"La educación es preparación para la vida considerándola en toda su amplitud" *Spencer*.

"La educación es aquello que nos queda después de que olvidamos lo que aprendimos en la escuela". *Emerson*

“El conjunto de influencias y modificaciones que la comunidad ejerce en el individuo y que cada individuo provoca en sus coasociados recibe el nombre de educación”.

Aguayo” (Villarreal, 1971: 14)

“La educación es el proceso que aspira a preparar a las generaciones nuevas para reemplazar a las adultas que, naturalmente, se van retirando de las funciones activas de la vida social” (Nérici, 1990: 19).

Nérici (1990), además de presentarnos a la educación como el preparar a las generaciones nuevas para reemplazar a las adultas, la plantea como un preparar al individuo, no para repetir esquemas sino para tomar conciencia y poder actuar en nuevas situaciones de vida, teniendo en cuenta, claro, las experiencias anteriores (búsqueda de la conservación y la transmisión de la cultura); éstas no deben recibirse pasivamente, sino que deben ser apoyo para cubrir nuevas necesidades. La toma de conciencia lleva al individuo a integrarse a la sociedad en que vive, a identificarse con ella, a asumir responsabilidades en ella y a participar en la vida común. La educación no debe empeñarse en que todos produzcan una misma cosa, sino que la realidad de cada uno sea la que predomine, según sus aptitudes y posibilidades, tomando en cuenta en su proceso las realidades y necesidades individuales y colectivas: “formar al hombre no divorciado de la sociedad ni en función a ella, sino en perfecta armonía con la sociedad” (Nérici, 1990: 21)

Puede observarse que cada una de las definiciones anteriores incluyen elementos nuevos sobre lo que se considera como educación, algunos coinciden en

algunos puntos pero no llegan a una definición única, ello gracias a que la educación ha determinado sus fines de acuerdo a la época, a la idea en que ella se tenga del hombre y de acuerdo a la etapa política y socioeconómica en que se viva. La escuela fue creada para llegar al logro de los fines de la educación en cada etapa. En ella se ven reflejados todos los problemas de fines, interacción y currículo del docente, además de visualizarla como reflejo de la sociedad en que se encuentra. Es, además, un aparato ideológico, ya que a través de ella se transmite, conserva y promociona la cultura de una sociedad.

1.2 CONCEPTO DE ENSEÑANZA

El término enseñanza proviene del latín *insignare*, que significa mostrar, hacer ver, demostrar de in (dentro) y *signare*, que evoca el señalar señalar o hacer señas. Como definición general de lo que es la enseñanza viene a nuestra mente el transmitir conocimientos o instruir sobre algo específico, lo cual implica acciones intencionales y relación de comunicación entre el sujeto que *enseña* y el que es *enseñado*.

La enseñanza puede ser definida, al igual que la educación, de acuerdo a las diferentes posturas desde que sea vista. Es importante destacar que la enseñanza va ligada, casi siempre, al aprendizaje, punto que tocaremos más adelante.

Desde una posición técnica, la enseñanza es vista únicamente como la acción docente y deja casi en el olvido la acción discente; es decir, las acciones instructivas de que se vale el maestro son las que propician el aprendizaje de los alumnos y el aula será el lugar propicio para lograrlo. Esta visión de la enseñanza hace referencia a que los aprendizajes deben enfocarse a ser resultados ya determinados.

En una visión práctica de la enseñanza se reconoce el papel activo de los alumnos en su propio aprendizaje, lo cual nos muestra que la enseñanza es la labor que el docente realiza para influir en el alumno y que éste realice las tareas que le corresponden. Desde esta perspectiva, la enseñanza compromete moralmente a quien la realiza y responde a necesidades y funciones que van más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus protagonistas.

No podemos decir que la enseñanza sea estática, ni la mera repetición de saberes consagrados e inmutables, sino que “designa tanto el acto de transmitir un saber, como el contenido de pareja transmisión” (Larroyo, 1982: 229). Y, como logro, significa que el aprendizaje está implícito en ella.

1.3 CONCEPTO DE APRENDIZAJE

La palabra aprendizaje proviene del latín *apprehendere*, que significa asir, coger, captar. Como acepción moderna, el aprender reside en una serie de actos enderezados a adquirir los medios idóneos para resolver dudas y dificultades ante situaciones del entorno. Relacionado también con un progresivo cambio de conducta.

El aprendizaje comprende: "una adquisición resultante de experiencias efectuadas por el sujeto, tal resultado es susceptible de apreciación y medida; un *proceso*, ello es, un tránsito de un estado inicial a otro" (Larroyo, 1982: 66).

La formación de hábitos y habilidades, y la adquisición de informaciones están relacionadas con la obtención de capacidades que son las que nos dan idea de algo aprendido, ya que estas capacidades desembocan en nuevas actitudes. De aquí que el aprendizaje sea visto como "la modificación de la conducta" (Jerez, 1970:57).

El aprendizaje consiste en asimilar experiencias y que éstas lleguen a ser parte de nuestra vida y nos cambien en alguna forma. Aprender es cambiar.

El aprendizaje es el resultado de una *actividad* con propósito. Puede realizarse según dos formas:

- a) Sin hacer recaer el énfasis en el aprendizaje mismo, sino que éste resulte un subproducto;

b) Dominio de algún conocimiento o bien, cuando las necesidades de la vida práctica lo requieren, es decir, cuando es necesario poseer alguna información.

El aprendizaje envuelve a *toda la personalidad y en toda situación*. No hay un momento determinado ni lugar específico de nuestra identidad en el que se presente específicamente el aprendizaje. Es por ello que no puede predecirse cuáles son las consecuencias que la enseñanza tendrá en cada uno de los individuos, ni es posible prever que sean éstas las esperadas.

A la vez que la personalidad, los valores y significados de las cosas que nos rodean, el aprendizaje cambia. El aprender nos da la oportunidad de crecer, de asimilar la realidad y transformarla en tal forma, que logremos hacer frente a situaciones problemáticas y obtengamos satisfacción de esa transformación, y para llegar a ella es necesaria la práctica, no el ser sólo teóricos en algún área.

1.4 PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A)

Como hemos visto en los dos apartados anteriores, la enseñanza y el aprendizaje forman un binomio. El aprender es un término correlativo al de la enseñanza. La enseñanza, generalmente, es obra del maestro, como actividad encaminada a la promoción de conocimientos. El aprendizaje es el proceso mediante el cual el

discente responde a la acción del docente. De aquí deriva la necesidad de una enseñanza acorde con las necesidades de alumnos, de la escuela y de los contenidos a desarrollar.

El proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) se da en distintos ámbitos: formales, no formales e informales. La escuela es uno de los ámbitos en los que "más lógicamente" se observa este proceso.

No hace mucho tiempo que la escuela comenzó a ser cuestionada, no sólo por la calidad de la enseñanza, del rendimiento escolar o por las conductas individuales de los maestros, sino también por la forma en como ésta maneja sus normas, sus contenidos y programas. Podemos decir que la escuela, a la par con su filosofía, determina en gran parte el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, del papel que juega el docente dentro de ella.

Dentro de estos procesos de enseñanza, podemos encontrar tres muy marcados y que han influido de forma significativa en el proceso escolarizado de México, con una posición muy definida sobre el maestro, el alumno y la escuela, así como el concepto, actividades y la evaluación de la enseñanza: la escuela tradicional, la escuela nueva y la escuela tecnocrática.

1.5 ESCUELA TRADICIONAL

Esta escuela se remonta al siglo XVII y "coincide con la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía" (Pansza, 1990: 53). Busca una sociedad homogénea, un "conjunto armónico", con un mismo código moral, que logra por medio de dos grandes pilares: el orden y la autoridad.

Para la Escuela Tradicional, la educación es un proceso transmisor de códigos culturales, una sistematización de disposiciones y métodos.

1.5.1 Concepto de aprendizaje

El aprendizaje para la Escuela Tradicional es la adquisición de mecanismos de repetición y ejercitación de la memoria individual.

El conocimiento es algo terminado que el maestro presenta para que el alumno lo "aprenda", sin tener éste opción a cuestionar o actuar en base a los contenidos que le son presentados: únicamente debe repetirlos. Existe la creencia de que sólo es importante el desarrollo de la inteligencia (olvidando el resto de la personalidad de los alumnos), negando así el valor del afecto para la conducta humana.

1.5.2 El docente y el alumno

El docente es el que conduce todo el proceso enseñanza-aprendizaje, es un transmisor de conocimientos (dominio de contenidos), además de ser quien tiene el “control” sobre todo lo que sucede: él es el verdadero centro de la actividad educativa tradicional. Por su parte, el alumno es sumiso y sus actitudes son pasivas, receptivas y de dependencia.

1.5.3 Actividades de enseñanza

Las actividades de enseñanza en la escuela tradicional no tienen el “movimiento” en que se piensa al escuchar la palabra actividad. La exposición hecha por el profesor sustituye cualquier otro tipo de experiencias educativas (además de que se dirige a la clase como colectividad o a un alumno concreto como individuo). Se depende del profesor y no hay opción para avanzar en aspectos diferentes de ser receptores de toda la información que se brinda.

1.5.4 Contenidos

Los contenidos, o información, son reducidos al aprendizaje de fórmulas o leyes abstractas, fechas totalmente alejadas de las realidades y preocupaciones de los alumnos, además de ser inflexibles e incuestionables: simplemente se memorizan y se repiten.

1.5.5 Evaluación

Esos contenidos tan abstractos que se manejan en la Escuela Tradicional son evaluados por medio de pruebas aplicadas por el docente al finalizar alguna etapa determinada, éstas tienen como objetivo hacer mediciones y comparaciones que van a ayudar al docente a calificar el “aprovechamiento” del alumno y del grupo en general.

Existe la creencia de que sólo importa el desarrollo de la inteligencia ,olvidando el resto de la personalidad de los alumnos.

Quien llega a ser “participante” en el modelo tradicional es susceptible de prevalecer en él “el convencimiento –de un modo inconsciente, de momento- de que la postura más justa, segura y adecuada a las condiciones de vida es la postura de la

pasiva obediencia, la falta de iniciativa y la desgana, la adulación" (Palacios, 1997: 601).

A pesar de las fallas, es innegable que la escuela tradicional "fue una forma perfectamente adecuada a las necesidades de su tiempo y, en ese sentido, moderna" (Pansza, 1990: 53).

1.6 ESCUELA NUEVA

Surge como reacción a la escuela tradicional, siendo las reformas educativas producidas en "el transcurso de, o nada más acabar, las dos grandes conflagraciones mundiales" (Palacios, 1997:26) las que muestran con más fuerza este modelo: las guerras mundiales vinieron a cambiar esquemas en muchos ámbitos y la visión de una transformación de la estructura en la educación no se hizo esperar.

La característica principal de esta escuela es el "desplazar la atención, que en la educación tradicional se centra en el maestro, hacia el alumno" (Pansza, 1990: 54). Se da un cambio en el eje educativo: ya no es del maestro al alumno ni de lo social a lo individual, sino que se convierte en un proceso en el que ambas partes aportan.

La escuela nueva tiene como ideales la igualdad, la libertad y la fraternidad, mismos que no comparte con la escuela tradicional.

1.6.1 Concepto de aprendizaje

Es un proceso dialéctico, es decir, que está en construcción y no es lineal. Está determinado por todo lo que han vivido quienes intervienen en este proceso. "El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aún para ser negado, está en juego en la situación" (Morán, 1990: 194).

1.6.2 El docente y el alumno

La misión del educador es crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollarse en todos los aspectos y ello implica un cambio radical en la forma en como se organiza la escuela y las técnicas que ésta siga. El profesor es un coordinador, orientador y mediador del aprendizaje, antes que ser quien dicte todo lo que ha de hacerse.

El alumno, por su parte, debe ser una persona que participa y se compromete con su propio aprendizaje. Ambos comparten la idea de que los conocimientos se

construyen a partir de experiencias y que no son algo terminado, sino que se pueden cuestionar, criticar y valorar.

El profesor debe buscar, junto con el grupo, que esos conocimientos sean significativos, promoviendo una participación activa y reflexiva en los alumnos.

1.6.3 Actividades de enseñanza

En oposición al aprendizaje acumulativo. Se reemplaza éste y las técnicas coercitivas y "de coro"; la escuela nueva promueve actividades que estimulen y aprovechen los intereses y potencialidades del alumno: los aprendizajes efectivos parten de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Propone que estas actividades tengan tres momentos: apertura, desarrollo y culminación.

- Apertura: momento que permite la "percepción global del fenómeno a estudiar" (Morán, 1990: 207); primera aproximación al objeto de estudio.
- Desarrollo: se da la búsqueda de información en torno al tema para hacer un trabajo con ésta.
- Culminación: en este momento se reconstruye el fenómeno en una nueva síntesis, que deberá ser distinta cualitativamente de la primera.

En esta escuela, todos aprenden de todos y, sobre todo, de aquello que realizan en conjunto.

1.6.4 Contenidos

Los contenidos son la columna vertebral de planes y programas de estudio. De aquí que la escuela nueva vea que el contenido de un programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado, ya que el conocimiento es un proceso infinito y no existen verdades absolutas.

Dada la importancia que los contenidos tienen, el profesor y el alumno deben participar en su determinación: no existen planes predeterminados ni rígidos.

La educación en la Escuela Nueva es para el presente: no hay una preparación para la vida sino en la vida misma, además de que no considerar “saberes prefabricados”. Por ello los contenidos son basados en las experiencias cotidianas de la vida, pues se ve en ellas lecciones mucho más instructivas que las que pueden ser proporcionadas por los libros que, en el mejor de los casos, son considerados en la Escuela Nueva como suplemento de los demás modos de aprender.

1.6.5 Evaluación

La tarea de la evaluación trasciende la asignación de calificaciones. Surge la "necesidad de sustituir el concepto tan arraigado de calificación por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica" (Morán, 1990:208)

La evaluación se da a lo largo de todo el proceso y no sólo al terminar alguna etapa. En ella se ven involucrados maestros y alumnos.

Las principales consignas de la escuela nueva son:

- "La atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad.
- La liberación del individuo, reconceptualizando la disciplina, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- El fortalecimiento de los canales de comunicación interaula" (Pansza, 1990:55)

Su finalidad es la reconstrucción de nuevas formas de organización social, una transformación del sistema educativo.

La escuela nueva nos presenta así una nueva concepción de la educación y lo que esta conlleva, pues en ella ya no se ve a la enseñanza como transmisión de contenidos, sino que se da un proceso en el que todos pueden aprender de todos y de todas las situaciones que se les presenten.

1.7 ESCUELA TECNOCRÁTICA

Se le conoce también como tecnología educativa. Tiene como antecedentes la escuela nueva, los modelos de desarrollo latinoamericanos y la modernización de los años cincuentas, que se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como el empleo de una tecnología cada vez más desarrollada. Se apoya en los conceptos de "progreso" y "eficiencia": modelos de la sociedad capitalista.

El pensamiento tecnocrático se basa en una ciencia fragmentada, ahistórica, neutral y de subordinación a las ideologías. "Se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la forma de recursos humanos de corte empresarial" (Pansza, 1990: 58). La educación es vista de forma reduccionista: como la adquisición de status, movilidad y selección social.

Sus objetivos son una delimitación clara y precisa de la conducta que se pretende lograr en el estudiante. La afectividad dentro de esta escuela queda ausente, mientras se pone el mayor énfasis a la importancia de la objetividad.

1.7.1 Concepto de aprendizaje

La escuela tecnocrática considera que el aprendizaje es el "conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje" (Morán, 1990: 181).

Se pasa del receptivismo, visto en la escuela tradicional, al activismo: lo que se "aprende" es para ponerlo en práctica.

1.7.2 El docente y el alumno

El profesor es un administrador de estímulos, respuestas y reforzadores que ayudan a la aparición de conductas "deseables" y, además, debe tener un dominio total de las técnicas necesarias para el desarrollo de su profesión. El maestro ideal para la escuela tecnocrática es un "ingeniero conductual", no un especialista en contenidos.

El alumno actúa como se le indique, de manera que logre un desarrollo intelectual que le permita insertarse en el "progreso". La relación maestro-alumno es vertical, de dirección autocrática y dependiente.

1.7.3 Actividades de aprendizaje

La enseñanza se define como el control de la situación en que ocurre el aprendizaje. Como actividades de aprendizaje se entienden cualquier cosa que se realice en el salón de clases para enseñar.

Existe un rechazo terminante a la improvisación: a cada tiempo dedicado para la enseñanza es necesario destinar un tiempo mayor aún para su preparación.

1.7.4 Contenidos

Pasan a segundo plano y se traducen en conducta. Los contenidos son desvirtuados por las diversas técnicas.

“Dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y, por lo tanto, pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún, a replanteamientos o revisiones críticas” (Morán, 1990: 184)

1.7.5 Evaluación

Dentro de esta escuela, la evaluación se convierte en medición, pues se encarga de verificar los logros de los objetivos planteados. Se da en base a la experimentación y la observación sociométrica, por medio de pruebas, escalas estimativas y test sociométricos que son aplicados por el profesor y otras personas ajenas al proceso.

La tecnología educativa o escuela tecnocrática, no logra superar al modelo tradicional, sino solamente llega a la modernización del mismo con base en la eficiencia y el progreso.

La noción que en esta escuela se tiene de evaluación tiene rasgos distintivos que “se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema o cosificación del sujeto sometido al proceso, considerándolo como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextuado de lo social” (Morán, 1990: 188). Su finalidad es seleccionar, clasificar, etiquetar y legitimar el proceso de explotación.

En México, la puesta en práctica de estos modelos educativos ha dejado una marca en el nivel educativo y en el docente que vivió cada modelo, siendo reflejo de

ello el encontrar maestros con diferentes modos de trabajo frente a un grupo escolar, con características de uno o de todos los modelos de enseñanza.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

El presente capítulo tiene como finalidad el presentar un esquema general de lo que es la educación superior en México, los fines y las funciones asignadas a este nivel educativo, así como las áreas formativas que abarca y de qué manera es vista la calidad educativa en ella.

2.1 ANTECEDENTES

A pocos años de la fundación de las primeras escuelas en la Nueva España, surge dentro de los círculos cultivados la inquietud por crear en América la institución de más alto rango que existía en Europa: *la Universidad*. Inquietud fundada en la creencia de que era ésta la que marcaba las condiciones con que se vivía, por lo tanto sería necesaria para los españoles y criollos de América.

El mayor promotor y gestor de ello fue Don Antonio de Mendoza, virrey de la Nueva España, aunque quien vio cristalizado tal proyecto fue su sucesor, Don Luis de Velasco.

Fue en 1955 cuando se confirma la fundación de la Universidad de México, siendo ésta regida por los estatutos, "privilegios y franquicias que gozaba la Universidad de Salamanca" (Larroyo, 1978 : 135). Esta universidad se vio caracterizada por la sociedad que en ella participaba: españoles y criollos encaminados, principalmente, hacia el servicio religioso, a ser formados como clérigos. De aquí que un tiempo después se le diera el título de Real y Pontificia Universidad de México.

2.2 FINES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para poder cumplir satisfactoriamente con las necesidades que la sociedad requiere de la educación superior, es necesario que los fines que ésta persiga sean coherentes con los establecidos en los niveles anteriores y con los que orientan el desarrollo económico y social del país. "Un orden social justo, la preservación de la independencia y el perfeccionamiento de la democracia son fines nacionales; su realización plena y permanente exige la participación del proceso educativo que deberá realizarse atendiendo las aspiraciones, deberes y derechos del individuo y de la comunidad nacional. Tanto el cumplimiento de los fines nacionales como los logros efectivos del proceso educativo se insertan en un conjunto de valores, de los cuales destacan la justicia, la igualdad y la libertad" (ANUIES, 1986: 55).

El artículo 3º constitucional precisa como fines de la educación (en todos los niveles):

- a) La educación debe desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.
- b) La educación debe contribuir a preservar la independencia.
- c) La educación debe contribuir a perfeccionar el régimen democrático.

Los fines de la educación superior, según Hierro (1990), están divididos en primarios y secundarios.

Los fines primarios son los fines HUMANISTAS, que implican la recuperación de la esencia humana, basados en “el ideal de considerar a la humanidad como una y la misma, independientemente de las peculiaridades nacionalistas y étnicas, genéricas o religiosas” (Hierro, 1990: 16).

Se persigue la formación de hombres y mujeres que posean una visión más humana, una educación que discuta de manera libre e impugne todo conocimiento con una crítica constante, sin olvidar la lealtad política y social.

Como fines secundarios de la educación superior se encuentran la formación de necesidades que llenen las necesidades del Estado: hombres y mujeres que posean cultura y conocimientos en un área específica. La necesidad social y el interés de cada uno van a dictar los fines secundarios, ambos deben

interrelacionarse y satisfacerse; deben obedecer a lo que se requiere, tanto social como individualmente, pero sin perder de vista los fines primarios. Los fines secundarios de la educación superior se constituyen por la doble perspectiva que presentan la adquisición de una cultura general y la especialización en un campo determinado de la misma.

2.3 FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque no son privativas de este nivel, la educación superior realiza las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Para lograrlo, las instituciones establecen, por lo general, tres objetivos que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- "Formar profesionales, investigadores y técnicos útiles a la sociedad.
 - Realizar investigación científica, tecnológica y humanística que se oriente principalmente a la resolución de necesidades y problemas nacionales y regionales.
 - Extender los beneficios de la cultura a todos los sectores de la población"
- (ANUIES, 1986: 57)

Los objetivos anteriores pueden conocerse también, según la AMEAS (1989), como funciones académicas o sustantivas de la educación superior. La docencia es

entendida como un proceso intencionado de socialización del conocimiento, formando recursos humanos profesionales necesarios a la sociedad, incluyendo la "formación científica básica, la formación general para el autodesarrollo del individuo y la formación histórico-social" (AMEAS, 1989: 17) para lograr una educación integral.

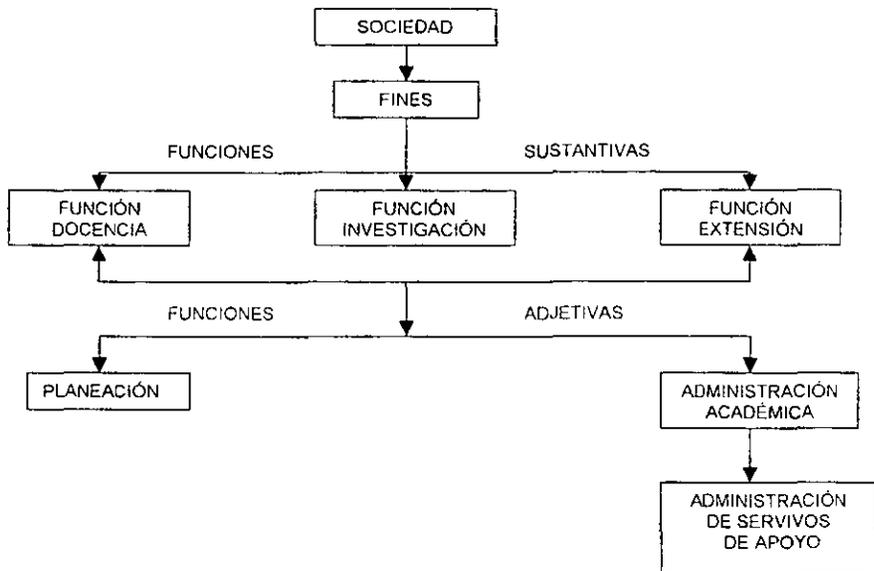
La investigación es entendida como un proceso sistemático de generación, profundización y verificación del conocimiento, además del desarrollo de tecnología que de solución a problemas específicos. Cada institución de educación superior da la orientación que ha de seguir la investigación, casi siempre, en función del concepto de ciencia y el papel histórico y social que juegue.

La educación superior no se queda en el instituto en que es impartida, de ahí que la extensión o difusión de la cultura sea vista como un proceso de socialización del conocimiento, tanto al interior como al exterior del centro educativo. Es un vínculo entre docencia, investigación y sociedad, ya que asegura la validación y trascendencia del conocimiento. La difusión cultural debe ser orientada a realizar acciones permanentes fundadas en la investigación de los requerimientos sociales y programadas de acuerdo con las posibilidades institucionales, locales y regionales, con el objeto de extender los beneficios de la cultura nacional y universal a todos los sectores de la población.

Las funciones sustantivas de la educación superior son apoyadas, para su desarrollo, por medios y tareas que en conjunto componen las llamadas funciones adjetivas, que incluyen a la administración y la planeación. La función administrativa que de aquí se deriva, comprende la administración académica, que es la “encargada de velar, facilitar y asegurar el cumplimiento de las funciones sustantivas” (AMEAS, 1989:19), y la administración de servicios de apoyo, que prevé y asegura la disposición de recursos necesarios para el funcionamiento institucional.

La planeación es concebida como el conjunto de procesos participativos, coordinados, sistemáticos, generalizados y continuos que nos lleven a dar respuesta satisfactoria a un conjunto determinado de necesidades y problemas para el logro de los fines institucionales. Debe basarse en el conjunto de relaciones predominantes en la estructura económica, social y política del país y que incide en el desenvolvimiento institucional.

El siguiente esquema realizado por AMEAS (1989), nos permite ver la relación existente entre los fines y funciones de la educación superior.



2.4 AREAS FORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior en México es una educación 'completa', al igual que lo es en países con sistemas educativos más avanzados, pues su naturaleza y funciones le permiten organizarse en tres áreas formativas que se complementan: la científica, la tecnológica y la humanística.

El área formativa de la educación superior, tiene como objetivo transmitir, producir y desarrollar conocimientos racionales, demostrados y verificables, que permitan explicar la realidad. Su finalidad consiste en utilizar el conocimiento de las

leyes de la naturaleza y del desarrollo social en beneficio del hombre y de la comunidad en que éste se desenvuelve.

El área tecnológica está basada en la interacción de la ciencia y la tecnología, que llega al cuestionamiento de tener una educación puramente científica o humanista o de una preparación excluyentemente tecnológica. Por otra parte, dicha interacción contribuye a conformar un nuevo sentido del humanismo, que busca el descubrimiento y realización de nuevos valores fundados en la racionalidad de la ciencia y en las posibilidades de la tecnología. De aquí que el área de formación humanística tiende a una mayor vinculación con el perfeccionamiento y universalización de la ciencia y la tecnología, misma que contribuirá a cumplir con el fin más elevado y revolucionario de la educación:

superar las distintas formas de alienación del ser humano y crear condiciones para el ejercicio pleno de sus atributos personales.

2.5 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En los últimos años, en todas las áreas de la producción y del pensamiento humano, la calidad es una preocupación constante en nuestros días y ellos se ve reflejado en la educación.

Definir la calidad educativa no es tarea sencilla, pues es un concepto polisémico, "no es un concepto estático y uniforme, depende de la perspectiva de los sujetos involucrados en el quehacer educativo y está condicionada por el tipo de formación que posee el maestro, su personalidad y el contexto en el cual desarrolla su actividad docente, aspectos que evolucionan a través del tiempo" (González, 1999: 44). Podemos decir que la calidad educativa va a depender del docente y de la habilidad de la institución para influir de manera favorable para que maestros y alumnos incrementen su desarrollo intelectual y académico.

La calidad de la educación superior está representada en la medida en que las instituciones que la imparten cumplan las funciones que la sociedad le ha asignado, como son:

- El satisfacer las necesidades reales de cada uno de los sectores sociales a los que va dirigida, tanto en lo social, económico, político y cultural,
- Justa distribución de oportunidades de recibir educación, de acuerdo con las aspiraciones de todos los sectores sociales que integran la sociedad nacional.
- Alcance de objetivos propuestos (eficacia),
- Concordancia entre los resultados de la educación y los recursos destinadas a ella.

La búsqueda de la calidad educativa surge gracias a las exigencias de ponernos al nivel del avance acelerado de la ciencia y la tecnología de países "competitivos".

Al igual que las condiciones sociales, las concepciones de calidad en la educación cambian conforme a las situaciones específicas de una época, de aquí que éstas se transformen una y otra vez.

El interés por la calidad educativa está ligado al deseo de vincular la educación a la formación de recursos humanos para el desarrollo. En este sentido, se ve al trabajo educativo como trabajo fabril, eficientista, optimizador de resultados, lo cual lleva a concebir a la calidad de la educación únicamente como dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y las habilidades y destrezas que de él emanen. Contrario a esta visión cuantitativa de la calidad de la educación superior y situándonos en una perspectiva de la educación más integral, el concepto de calidad "cambia de significado y suma al dominio de contenidos y habilidades orientados hacia una ocupación o puesto de trabajo, la asimilación de actitudes y conductas participativas e independientes, imbuidas de responsabilidad y solidaridad social" (Gómez, 1990: 25).

La calidad en la educación no se refiere sólo al "logro de objetivos cognoscitivos cuantificables ni tampoco a la conformación de individuos ideologizados e incapaces de reflexionar fuera de un discurso político ortodoxo" (Gómez, 1990: 26), sino al asegurar la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permitan al sujeto concebirse como una parte activa de la sociedad en que se encuentra y desempeñarse no sólo como un experto

de un conocimiento específico. Para lograr esto, la calidad debe ser evaluada por medio de la actualización de los procesos académicos, y debe darse además una participación activa en la investigación educativa.

Además de la actualización y de la participación en la investigación, existen algunos otros factores que propician la calidad de la educación:

- *Visión y valores*, que son compartidos por toda la comunidad escolar.
- *Organización de la enseñanza y el aprendizaje*.
- *Arreglos administrativos*. Cambios en la organización escolar con el fin de apoyar la aspiración de tener una educación de calidad.
- *Un proceso de generación de políticas*. Identificación de prioridades, planeación y evaluación del proceso educativo.
- *Liderazgo*.
- *Desarrollo del equipo*. Infraestructura necesaria para lograr el desarrollo profesional de maestros y alumnos.
- *Relaciones con la comunidad*. Lazos con la comunidad, responsabilizándose de ella, al tiempo que toman algunos de sus valores más importantes.

Así, podemos diferenciar entre el logro de la calidad educativa y el logro de la calidad en una empresa. Sus finalidades no son las mismas: una empresa, al hablar de calidad, se refiere a la producción de bienes de producción y prestaciones de servicios al cliente; en el campo de lo educativo, no se manufactura un objeto

inanimado ni un objeto de consumo, la educación trabaja con seres humanos con potencialidades que pueden crecer en el sentido académico, personal, y que son capaces de optar y tomar decisiones.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DOCENTE.

“Cualquier reforma educativa está condenada al fracaso si no se presenta una atención primordial a la formación de profesores” (Delval, 1995: 4)

El presente capítulo tiene como fin principal el retomar conceptos como formación y docencia, viéndolos desde la perspectiva del maestro universitario, así como el hacer un breve recuento de lo que ha sido la formación docente, a partir de la década de los setentas y la importancia que a ésta se da en las instituciones educativas de nivel superior.

3.1 ¿QUÉ ES LA DOCENCIA?

La docencia es una actividad que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es “un acto intencionado, regido ideológicamente” (Glazman, 1990: 40). Es una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueva y del propio cambio disciplinario que se estudia. Además de ser compleja, ya que requiere para su

práctica una amplia comprensión del fenómeno educativo, y esa práctica debe satisfacer expectativas y necesidades de la comunidad.

Para que los profesores ayuden a sus alumnos a lograr las metas educativas deben poseer la preparación de un área profesional específica y los conocimientos básicos sobre el fenómeno educativo y su práctica, para garantizar así la calidad del servicio educativo, los intereses del alumno y los de la profesión.

Los requerimientos para una docencia idónea se dan en cuatro áreas básicas de conocimientos:

- Formación científica. Adquisición de conocimientos y destrezas correspondientes a las materias y disciplinas que han de impartir. En el caso de un docente universitario, la formación científica hace referencia a su profesión.
- Formación pedagógica. Incluye estudios de pedagogía, didáctica, organización escolar, psicología, filosofía y sociología de la educación, las cuales son la base necesaria para conseguir ese "saber enseñar" que requiere tener un docente.
- Formación práctica. Dirigida a proporcionar las destrezas, técnicas, procedimientos, que se requieren para dominar el "arte" de enseñar.
- Formación actitudinal. Busca generar en el profesor la conciencia profesional y el espíritu creador que necesita para hacer eficaz su labor.

En la tarea docente intervienen elementos como el conocimiento de las condiciones de los alumnos, la posición del maestro frente al saber, su noción de participación en el proceso educativo, el respeto a los valores e intereses de los estudiantes, la capacidad de promover procesos analíticos de las condiciones sociales y políticas en campos determinados, de fomentar el aprendizaje para la sugerencia de soluciones, el espíritu crítico.

La docencia rebasa la "transmisión" en un sentido restringido. Es necesario que el maestro domine un campo del conocimiento para que posteriormente reorganice los contenidos y los trabaje en el estudiante. Como su vocación es de servicio, "el docente es un conductor que guía al sujeto por medio de la sabiduría a la transición de un estado menos perfecto a otro de perfección más acabada" (Glazman, 1990: 102)

3.2 EL DOCENTE UNIVERSITARIO

La Universidad cuenta con un ideario, un enfoque concreto de lo que es la educación, y el encargado de hacerlo concreto es el maestro.

"El maestro universitario es un académico que por lo menos conoce suficientemente su especialidad; también es el transmisor de los aspectos de la

verdad que contiene su especialidad, para que los alumnos no sólo conozcan la materia sino que aprendan a actuar acertadamente dentro de su profesión" (Aguilar, 1987: 17).

La docencia exige del maestro varios factores muy importantes: conocer su materia; ser capaz de enseñar este conocimiento específico; propiciar un ambiente en el que cada alumno integre en sí mismo el conocimiento, complementar con la materia el plan global y la finalidad de la materia; valorar éticamente su profesión.

El conocimiento de su materia implica que el docente universitario se encuentra en constante actualización, ya que sus conocimientos pueden confirmarse o desvanecerse día a día, de acuerdo a los rápidos cambios que sufre la ciencia, la tecnología y la sociedad, en general.

Los métodos de enseñanza que utilice el docente pueden perfeccionarse, practicarse, de acuerdo a las necesidades de las materias y las condiciones que estas representen.

La capacidad de promover el aprendizaje dependerá de la capacidad de expresarse por medio del lenguaje y de tener ideas precisas de lo que quiere expresarse. Esto supone un pensamiento claro, haber asimilado e integrado lo aprendido con la realidad, y tener un deseo de aprender.

El propiciar que el alumno integre en sí mismo el conocimiento tiene que ver con el mismo proceso de comunicación que el maestro enlace con él, así como la integración teórica, práctica y ética que el docente presente sobre la profesión.

“La familia supuestamente cimienta en los hijos las bases de la ética, pero a la escuela y a la universidad toca ayudar a edificar y concretar los valores éticos en el ejercicio de la profesión” (Aguilar, 1987: 17). La universidad trata de ayudar prioritariamente a la formación de seres humanos que, por medio de la especialización que eligieron, se integren más a sí mismos y a la sociedad en que vive. Y la aplicación concreta de la ética en la práctica profesional se ofrece por medio del docente.

Como se vio en el capítulo anterior, al hablar de calidad de la educación superior, el maestro universitario es parte importante en el logro de la calidad educativa de este nivel.

González (1999) presenta el perfil de un maestro universitario que pretende alcanzar la calidad en su labor educativa y las representa bajo las características siguientes:

- Manifestación de un compromiso educativo, que se evidencia por involucrarse con su trabajo, por el deseo sincero de que sus estudiantes aprendan y tengan éxito en sus estudios.

•

- Posee los conocimientos y las herramientas para una enseñanza relevante. Es decir, conoce su materia no sólo en términos teóricos sino también prácticos; es capaz de aprender, enseñar y desarrollar conceptos específicos, habilidades e información relevante y actualizada a sus estudiantes de modo tal que aprendan a aprender.
- Aprecia a sus estudiantes y esto se manifiesta por medio de la paciencia, la perseverancia en su labor docente, apoyo para construir la autoestima, autoconfianza y autovaloración en sus alumnos. Tiene actitudes de acogida y empatía.
- Es un ejemplo de conducta moral no solo en el desarrollo intelectual de sus estudiantes sino también en el desarrollo del carácter ético. Posee la conciencia de que la escuela tiene una función social que cumplir.
- Es capaz de manejar a los grupos eficazmente, aunando y canalizando las interacciones entre las personalidades individuales de sus alumnos.
- Incorpora nuevas tecnologías a la enseñanza.
- Domina múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje.
- Capaz de realizar ajustes e improvisar en su labor docente. Es consciente de que los modelos deben adecuarse al entorno cambiante.
- Conoce a sus estudiantes no como grupo sino individualmente.
- Intercambia ideas con otros maestros.
- Reflexiona sobre su quehacer diario en el aula: recuperación de la práctica. Esto le permite desarrollar procesos de enseñanza adecuados a su contexto, modificar su práctica.

- Un maestro con alto nivel de calidad es aquel que, con base en la reflexión y recuperación de su práctica y a los intercambios y trabajos de equipo con los demás maestros, aporta avances a la educación y a la profesión docente.
- Un maestro de calidad contribuye, en general, a la sociedad, buscando soluciones participativas a los problemas y conflictos sociales.

Son muchos los puntos que González (1999) nos presenta como ideario de un maestro de calidad y pueden ser la pauta para llegar a lograr una educación a la par de los sistemas educativos más avanzados, de países que tienen puesta a la educación en un lugar preponderante, ya que se ve en ella la herramienta que facilitará el progreso de una nación.

3.3 ¿QUÉ ES FORMACIÓN?

Entre los factores que condicionan la calidad de la educación, el docente ocupa el primer lugar, lo que nos lleva a comprender la atención que en su formación se debe tener.

Dentro de todas las instituciones educativas podemos encontrar, de forma palpable, la falta de una formación de los profesores, y no sólo una formación en la

materia que se imparte sino en la forma en como imparte ésta. Este problema no es típico de un solo nivel académico, es problema que puede observarse en todos los niveles educativos, desde el nivel más elemental hasta el nivel universitario.

La formación didáctico-pedagógica de las plantas docentes ocupa un lugar secundario en relación con la actualización que se da a los maestros en la materia o materias que imparten. Podemos tener noción de que a los maestros que imparten administración, por ejemplo, se les dio un seminario de actualización en administración de personal, pero es difícil escuchar que se les impartió a estos mismos profesores un taller de didáctica.

"En muchos aspectos se sigue enseñando como se hacía en tiempos inmemoriales" (Delval, 1995: 3). La enseñanza sólo consiste en una transmisión de datos, nombres y fechas, y el aprendizaje memorístico ocupa el puesto central (como se vio dentro de la escuela tradicional en el primer capítulo). Para muchos profesores e instituciones, lo más importante son los conocimientos a transmitir.

Sobre todo en el ámbito superior, se reclutan "como docentes a pasantes o egresados de diversas licenciaturas" (Zarzar, 1997:11) aunque no tengan ninguna formación específica para la docencia. Es decir, lo único que se toma en cuenta para ejercer la docencia es ser un experto en el área o materia que se va a impartir. Lógicamente, es importante el tener un buen dominio de la materia a impartir, pero esto no quiere decir que sea una condición suficiente para ser un buen docente. De

aquí que se escuche la siguiente expresión acerca de los maestros " sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar" (Zarzar, 1997:11)

Al hablar de formación estamos hablando de una necesidad imperante ante las nuevas condiciones sociales y económicas que vivimos. De la misma forma, todo proceso de formación conlleva, en forma explícita o implícita la intención de innovar: "toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones ya establecidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya muy consolidados" (Rodríguez, 1994:5). La formación es la que va a ayudar al docente a adaptar sus conocimientos a todos estos cambios, ya que no sólo se le pide la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino que se le pide "la transformación de actitudes, el cambio de visión de su propia práctica" (Rodríguez, 1994:4).

Dentro de los aspectos pedagógicos que implica la formación docente "se requiere preparar al docente para nuevas exigencias institucionales o para actividades que antes cumplía prácticamente como extensión de sus funciones: la gestión educativa –sus diferentes enfoques y política -, el ámbito del currículo, no sólo desde las perspectivas de la teoría y el diseño sino en toda su complejidad institucional, y a su evaluación, la planeación y evaluación institucionales, entre otras cuestiones" (Rodríguez, 1994:5). Se habla ya de un docente que no sólo se dedica a

su labor en el aula de clases, sino que está comprometido en todos los sentidos con la institución y con la educación en general.

En el ámbito de la educación superior se espera que esta transformación que supone la formación que tendrá el docente, remedie la baja calidad académica. Y es por eso que los cursos que se llegan a dar a los docentes por parte de las instituciones tiene como expectativa el que la cuestión académica mejore gracias a la sola asistencia a éstos y, entre más docentes tomen el curso, "se puede esperar una superación de nivel académico general", hecho que no ocurre siempre en la realidad.

3.4 FORMACIÓN DOCENTE.

"La formación docente tiene un doble carácter, ya que implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica." (Rodríguez, 1994:5)

No podemos negar la importancia que estos dos aspectos tienen en la formación docente, aunque tampoco puede dejarse de lado la concepción de formación docente que ve a ésta como un "proceso que pasa por diferentes niveles, todos ellos íntimamente vinculados: la capacitación, la actualización, la especialización y la profesionalización" (Farfán, 1997: 25). Estos niveles hacen referencia a las áreas

básicas de conocimientos que el docente debe poseer: científica, pedagógica, práctica y actitudinal.

Se menciona anteriormente que las instituciones académicas no tienen una visión total de lo que implica la docencia al contratar a nuevos maestros: se contrata a gente que sea especialista en el área que se requiere aunque no exista un mínimo conocimiento de los procesos educativos.

“La mayor parte de los programas de formación docente se han orientado a desarrollar los aspectos técnico pedagógicos o los disciplinarios, pero en pocas ocasiones se han ocupado de ambos” (Alvarado, 1989:63). Se ha señalado que la formación de profesores intenta “pedagogizar” al docente haciendo a un lado la profundización en el conocimiento de su disciplina y, de manera inversa, hay quienes dicen que se intenta hacer del profesor un “especialista”, sin adquirir éste una clara concepción de su práctica docente.

Es en éste contexto donde podríamos aterrizar esas ideas mediadoras que existen entre los extremos: una formación docente ideal sería que el profesor tuviera una visión global de la didáctica y que profundizara en su conocimiento disciplinario. Es necesaria una formación de docentes “que promuevan una formación global e integral del académico, en el cual la innovación sea la base en los resultados de la investigación y que aborde los problemas reales del aula” (Alvarado, 1989: 67).

Es indispensable que el profesor se convenza de que su misión no es la de transmitir conocimientos sino educar y, por tanto, tiene que capacitarse.

Hace 25 años la realidad de la educación superior era muy distinta a la de ahora, pues se encontraba en plena expansión y la demanda estudiantil encontraba respuesta en la creación de nuevos sistemas e instituciones y en el apoyo al crecimiento de las universidades existentes. La creación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación científica y la creación y el desarrollo del CONACYT, trajo consigo la atención al personal académico de las universidades, nacientes y ya existentes.

A partir de la década de los setentas, se dio gran prioridad a la formación pedagógica del personal académico universitarios. El empuje partió de ámbitos federales y centrales, ya que formaban parte de las políticas de educación superior que "redoblaban los empeños *reformadores* iniciados precedentemente bajo el signo de la *modernización*" (Ezcurra, 1995: 12). Al mismo tiempo, se registraba una notable penetración de la tecnología educativa, que realzaba el valor de los saberes técnicos e instrumentales. Estas son algunas de las características de los primeros proyectos de formación docente y que aún persisten en muchos programas.

En esta década se ve la búsqueda por una *profesionalización de la docencia*, la cual no se limita a postular la formación del personal académico en los aspectos que se refieren a las disciplinas específicas de cada docente, sino que también a las

funciones del profesor más allá del aula, hacia la institución y la sociedad. Además de que se produjo un proceso de *masificación de la docencia*. “Despuntaba, pues, una profesión emergente: la del docente universitario, el *profesional de la docencia*” (Ezcurra, 1995:15).

“Si bien la formación y actualización de profesores tiene una relación directa con la calidad de la educación,... no es la única variable que entra en juego ni constituye en sí misma razón suficiente, ni para explicarla ni para garantizarla” (Zarzar, 1988: 21).

En los inicios de la trayectoria de la formación docente, ésta se reducía a las necesidades del personal académico de adquirir técnicas y métodos de enseñanza. Se planteaba que los profesores tenían el conocimiento propio de su profesión, sabían qué enseñar, pero adolecían de cómo enseñar.

En 1969, la UNAM creó dos organismos para la formación de sus docentes, antes de la creación de la ANUIES y en fechas muy cercanas al movimiento del 68: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Modelos de Enseñanza.

En esta época se centran muchas expectativas en dar solución a problemas universitarios. A finales de los setenta, las expectativas fueron puestas en las tareas de formación de profesores, y el propósito fundamental de éstas era hacer autosuficientes, tanto a escuelas como facultades, de la atención a la formación y actualización de sus profesores.

Las tareas de formación de profesores son importantes para superar la calidad de los servicios educativos, pero no son suficientes si no se enmarcan en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico. No debe reducirse el problema a una cuestión de mera capacitación docente; es importante establecer políticas que fomenten y propicien la asociación entre lo académico y lo administrativo.

3.5 TENDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Podemos ver que hay tres tendencias marcadas en cuanto a la formación docente generadas en la educación superior: cursos aislados, "establecimiento de centros especializados en la capacitación didáctico-pedagógica de los docentes y otra es la proliferación de estudios de posgrado" (Ruiz, 1993: 49).

A principios de los setenta se impartieron cursos de didáctica general bajo la idea de proporcionar diversas técnicas a los profesores universitarios. Estos cursos atendieron a la parte instrumental del quehacer docente.

El Centro de Didáctica, la ANUIES y la Comisión de Nuevos Métodos, reemplazan los cursos aislados por programas de carácter integral a los que se denomina de especialización en docencia. Plantean que el docente no sólo necesita

del manejo de técnicas. Buscan proporcionar al maestro elementos para que pudiera comprender la docencia en su totalidad.

La creación de estudios de posgrado, que genéricamente son conocidos como maestrías en educación, pone mayor énfasis en la formación en una disciplina pero no incorporan la formación didáctico-pedagógica, es decir, no forman maestros, en el sentido amplio de la palabra.

3.5.1 Fuerza de los centros de formación docente

La fuerza de los centros de formación se encuentra en: su personal docente; en el proyecto académico político que exponga, propugne y defienda el centro (en lo académico se refiere a la actualización en los últimos avances y adelantos en cuestiones teóricas y metodológicas; y lo político a que el personal esté enterado y al día respecto a los principales acontecimientos sociales e institucionales de su tiempo); los contactos y las relaciones que establezcan, tanto al interior de la propia institución como con otras instituciones; mecanismo de comunicación ágiles y eficientes; un presupuesto propio, suficiente, organizado y bien administrado.

3.5.2 Recursos humanos

Es de vital importancia los recursos humanos con los que cuenta el centro de formación docente. Cuando el centro se encuentra dentro de alguna universidad, los profesores de ésta no fácilmente aceptan que alguno de sus colegas les venga a enseñar nada. Por otro lado, se necesita que, a nivel institucional, se cuente con recursos humanos suficientes y capacitados para hacer frente a los diversos programas de formación y actualización; se necesita personal con un alto nivel, con maestrías y doctorados en educación, o por lo menos, con diplomados en especialización.

3.5.3 Ubicación dentro de la estructura y vida institucional

Los centros que se encuentran en alguna universidad tienen, característicamente, tres formas típicas de organización que asume el personal que se encarga de los programas de formación y actualización de profesores, a saber:

1. "Se les da un encargo mientras dependen directamente de algún director, del secretario académico o de alguna otra autoridad" (Zarzar, 1987: 52).

Las personas que se encuentran en el centro sólo se encargan de coordinar los programas, pero no constituyen un área o departamento, simplemente actúan en base a él.

2. "En otros casos, existe un área o departamento que coordina este tipo de acciones, dependiente de una dirección o de una instancia superior" (Zarzar, 1987: 52). Se dedican, además, a otras actividades dentro de la institución; es decir, que no sólo se dedican a la formación de docentes.
3. "Por último, hay otros casos en los que existe un centro de ubicación en la estructura universitaria, objetivos y funciones están claramente definidos y diferenciados de otras instancias" (Zarzar, 1987: 52). Algunos de estos centros se dedican exclusivamente a programas de formación docente, y otros también desarrollan proyectos de investigación educativa.

Es necesario un marco teórico, fundamentado y coherentemente elaborado, del cual se puedan desprender los programas que se realicen. Este debe ser amplio y flexible, de manera que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades en aquellas líneas para las que se considere más apto.

En lo referente a la metodología seguida en la formación de los docentes, se distinguen por su cada vez mayor importancia: la participación de los docentes en la elaboración de los programas que han de seguir; utilización de avances tecnológicos y de la didáctica; atención a la consecución de objetivos, no sólo de orden cognoscitivo, sino también afectivos y psicomotores; dimensión práctica y aplicada de la enseñanza.

3.6 ¿FORMACIÓN EN LA INSTITUCIÓN O FUERA DE ELLA?

Anteriormente se menciona sobre el hecho de que los profesores no fácilmente aceptan que otro profesor de la misma institución en que se encuentran "venga y les enseñe nada". Es por ello que muchas veces se hace la siguiente pregunta: la formación docente ¿debe tener lugar dentro o fuera de la institución?

Por un lado, la formación en la institución permite un mayor acercamiento a los problemas que atañen realmente a los docentes en su práctica, siempre y cuando los procesos formativos partan de la detección de tales cuestiones y no de ideas preconcebidas de "qué" debe saber y hacer un docente. Muchos de los programas de formación docente son diseñados sin tomar en cuenta la participación de los maestros a quienes van dirigidos y, por lo tanto, no se ajustan a sus circunstancias personales y de contexto.

Por el otro, la formación "fuera" de las instituciones implica el riesgo de discordar con las condiciones concretas de la práctica educativa.

Los programas de cualquier centro de formación de profesores tiene fuerza si dentro de la institución se les considera políticamente útiles y oportunos. Se tiene que convencer sobre su importancia y utilidad para que pueda ser bien recibido.

Lo anterior se logra cuando se presentan programas accesibles, atractivos y que respondan a las necesidades e inquietudes (teóricas y prácticas) que afronta el profesor al momento de ejercer la docencia. Aunque también tenemos que ver que un centro de formación docente "que se limite a realizar únicamente aquellos programas que su propio personal pueda desarrollar, estará restringiendo en gran medida su campo de acción" (Zarzar, 1987: 54)

3.7 PRÁCTICA DOCENTE

Hemos hablado ya de lo que es la formación docente y las líneas que en ella se siguen, pero no se ha tratado de un concepto que viene inmerso en ésta: "la práctica docente".

"La práctica docente trasciende la concepción de técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases" (Fierro, 1999: 20). Esto nos habla de que la función del maestro no es sólo la transmisión de conocimientos, sino la de mediador entre el proyecto educativo establecido por la institución y los destinatarios de éste.

El trabajo del maestro está expuesto diariamente a las condiciones de vida, a las características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los individuos con quienes trabaja, dando como resultado que su quehacer se entreteja

en una red de relaciones de diversa naturaleza. De aquí que se entienda la práctica docente como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones" (Fierro, 1999:21) de quienes están implicados en el proceso educativo, así como las políticas educativas, administrativas y normativas que delimitan la función del maestro.

La práctica docente se encuentra limitada por las diferentes relaciones con las que tiene que enfrentarse (alumnos, otros maestros, padres de familia, la comunidad, el conocimiento, la institución, valores personales e institucionales, entre otros) y es por eso que resulta de importancia la formación que para ello se tenga.

3.8 DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Como ya se mencionó, la práctica docente se ve influenciada por múltiples relaciones que la determinan y pueden ser agrupadas en: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

3. 8.1 Dimensión personal.

La práctica docente es esencialmente una práctica humana. El docente es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades propias que imprimen en su vida profesional una orientación determinada. En esta dimensión se encuentran las experiencias que han sido más significativas (personal y profesionalmente hablando), sus sentimientos de éxito o fracaso profesional.

3.8.2 Dimensión institucional

La práctica docente se origina en una institución. Así, "el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente" (Fierro, 1999: 30).

La dimensión institucional reconoce que las decisiones y prácticas de cada maestro están guiadas por la experiencia de una pertenencia institucional.

3.8.3 Dimensión interpersonal

Las relaciones que se presentan entre las personas que participan en el proceso educativo, las conoceremos como dimensión interpersonal. Estas relaciones son complejas, pues se presentan en ellas diferencias individuales dentro de un

marco institucional. Es lo que se conoce también como "clima institucional", mismo que va a influir en la disposición y el entusiasmo con que se maestros, alumnos, directivos y administrativos se desenvuelvan durante el proceso educativo.

3.8.4 Dimensión social

"El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular" (Fierro, 1999: 32) y ello representa para cada docente una realidad específica.

Es el sentido de la práctica docente en el momento histórico que vive y desde un entorno particular en el que el maestro se desempeña, así como las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe del sistema y de los destinatarios de sus tareas.

3.8.5 Dimensión didáctica

La dimensión didáctica hace referencia al papel que el maestro juega como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber "culturalmente organizado" (Fierro, 1999: 34). Visión del docente como facilitador del acceso al conocimiento.

El maestro tiene en sus manos la decisión de cómo se acerca al conocimiento para presentarlo a los estudiantes, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el salón de clases. Los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el conocimiento que tiene de ellos, las normas de trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, son parte de esta dimensión didáctica.

3.8.6 Dimensión valoral

"La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos" (Fierro, 1999: 35) contiene siempre un conjunto de valores implícito. El proceso educativo no es neutral, siempre está orientado a conseguir ciertos valores que se manifiestan en la práctica docente.

Los valores personales son transmitidos, de manera consciente o inconsciente, en las actitudes, juicios de valor, e influyen en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO

Este capítulo tiene como objetivo el presentar una reseña general acerca de los aspectos que caracterizan a la Universidad Don Vasco. En esta reseña se tratarán aspectos como la historia, la filosofía y la misión de la institución, así como también hay una descripción de la Escuela de Arquitectura, ya que fue en ella donde se realizó la presente investigación.

4.1 LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO

Hace 35 años, "dos hombres vislumbraron un extraordinario proyecto: crear una comunidad educativa cualitativamente diferente a las existentes y realmente innovadora en muchos aspectos. Proyectaron lo que hoy en día se ha consolidado como la institución particular de estudios superiores más antigua en Michoacán y la séptima del interior del país: la Universidad Don Vasco" (Zalapa, 1992: 36). Estos hombre fueron el Sr. Cura José Luis Sahagún de la Parra y el Pbro. Gonzalo Gutiérrez Guzmán.

Su inquietud nace del observar que existía una fuga de jóvenes hacia las capitales donde se podían continuar estudios medios y superiores, creando esto un desarraigo de gran número de muchachos uruapenses a muy temprana edad. De igual manera, resultaba lamentable el ver frustradas aspiraciones de proseguir estudios debido a las limitaciones económicas.

El "Don Vasco" será un servicio para toda la comunidad: para ricos, pobres y medios; se busca la interrelación entre las distintas clases sociales. "El instituto promoverá la convivencia armoniosa y pacífica. En este ambiente de fraternidad, el joven adquirirá la clara conciencia de que todos somos iguales, porque tenemos un mismo origen y el privilegio de un mismo destino, y que por lo tanto, no existen razones para hacer distinciones entre los hombres" (Zalapa, 1992: 37)

Aunque el proyecto del "Don Vasco" fue pensado por dos presbíteros, éste tendría una amplia apertura a las diferentes ideas sobre el hombre y su situación. De igual forma, el instituto daría acogida como profesores a toda persona culta y noble que, con diferentes maneras de pensar, coincidiera con el espíritu universal del mensaje cristiano.

Con la idea de que "esta obra no debía ser sólo del clero, sino también de la comunidad, en 1963 ambos sacerdotes contagiaron su entusiasmo a un pequeño grupo de altruistas uruapenses" (Zalapa, 1992: 38). Juntos vieron más cercana la

posibilidad de materializar el proyecto educativo, que vendría a ayudar en el desarrollo económico y cultural de la región.

El "Don Vasco" inicia "ofreciendo servicios de secundaria, después de preparatoria y, posteriormente, dará apertura a los estudios profesionales" (Zalapa, 1992: 38).

El 24 de febrero de 1964 se logra el primer paso para lograr la materialización del proyecto: el pequeño grupo formado por los presbíteros y altruistas uruapenses, se constituye en Asociación Civil. Constituida ésta, se inician los trabajos para entusiasmar a los padres de familia de la región. A pesar del esfuerzo de la Asociación Civil, la labor no fue fácil: la ciudadanía de Uruapan no se encontraba con recursos económicos para apoyar el proyecto, pues acababan de cooperar para la construcción del Seminario Menor; además, existía cierta desconfianza hacia el "Don Vasco" por los propósitos innovadores que abrazaba.

En noviembre de 1966 se logra la primera generación de secundaria y en 1969, la de preparatoria. En el año de 1970, la Asociación Civil considera oportuno ofrecer la primera carrera profesional, teniendo como base un estudio de la situación económica y social de la región. Es así como surge la Escuela Superior de Administración.

En 1977, después de una etapa de crisis en la que se cierra la secundaria del "Don Vasco" y existen deudas y desaliento, la institución da apertura a la segunda carrera profesional: Contaduría Pública. Y cuatro años más tarde, en 1981, fue posible brindar a la comunidad de Uruapan la Licenciatura en Arquitectura, iniciando una etapa de consolidación como elemento cultural y parte importante en la educación de la región. Más tarde, en 1985, abren sus puertas las carreras de Trabajo Social y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

En 1988, el "Instituto Don Vasco" se constituye como "Universidad Don Vasco". Y ese mismo año, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la ciudad, la Universidad abre las licenciaturas en Pedagogía y Diseño Gráfico. Y más tarde las carreras de Ingeniería Civil (1991), Informática (1994) y Derecho (1995).

4.1.1 Filosofía de la Universidad Don Vasco

Fundamentada en una visión humanista y cristiana, la Universidad Don Vasco afirma que el objetivo de la educación es el perfeccionamiento y realización del hombre y esto se consigue cuando se desarrollan todas nuestras capacidades y habilidades y somos capaces de ponerlas al servicio de los demás. "La vocación del Don Vasco es dar a los jóvenes los recursos para que saquen, desarrollen, pulan y disfruten todas las capacidades fundamentales que se encuentran dentro de ellos" (Zalapa, 1992: 42)

El lema que caracteriza a la Universidad Don Vasco, "Integración y Superación", revelan la filosofía y la auténtica vocación humanista que la universidad tiene. Por "integración" se entiende la "unión de nuestras mentes y nuestros esfuerzos para lograr una mejor formación humana y profesional" (Zalapa, 1992: 43); implica también la interrelación de todo tipo de personas, sin distinciones sociales o económicas; es, a su vez, muestra de la unión de los avances científicos y filosóficos con los valores cristianos.

"Superación" significa que "la universidad tiene ese propósito de promover, suscitar el que la persona desarrolle plenamente todas sus capacidades y las ejerza en beneficio de los demás" (Zalapa, 1992: 44). Es un llamado a la búsqueda de nuevos y más amplios horizontes: ser profesionistas cada vez más competentes, poner la ciencia y la tecnología al servicio del hombre; la búsqueda, descubrimiento y comunicación de la verdad; el deseo de servir a los demás; el amor por el trabajo, por el progreso social y por el bien común.

Inspirado en la visión humanista y cristiana, el Don Vasco no pierde su condición de universidad y por ello cuenta con diez principios que son el cimiento a partir del cual se desarrolla su existencia y son los siguientes:

1. "Inculcar el amor y respeto a Dios, a la Patria, al prójimo y a nosotros mismos, y la expresión sincera de este afecto en la práctica permanente de la verdad y la justicia.
2. Conservar y transmitir con dedicación y esmero los conocimientos y la sabiduría que los sabios de todos los tiempos han enseñado y ofrecido al ser humano para un mejor modo de vida.
3. Producir ciencia y virtudes de la más pura y elevada calidad, y ser foco de irradiación de estos valores.
4. Invitar constantemente a los jóvenes, de la mejor manera, a que escuchen el auténtico llamado de su naturaleza y a convertir en realidad el haz de hermosas posibilidades que anidan en su ser.
5. Cultivar con el mismo empeño y entusiasmo la semilla del entendimiento y del corazón, alentando así que se formen hombres sabios y bondadosos.
6. Jamás renunciar a la abundante riqueza moral y espiritual que se genera en la convivencia amistosa y fraternal de los que tienen más , en el aspecto social o económico, con los que tienen menos.
7. La autenticidad en el deseo de integración y superación, y la verdad de nuestro común origen y destino, exigen la radical exclusión de privilegios. Por lo tanto, en el Don Vasco todos los alumnos tendrán los mismos derechos y obligaciones, sin tomar en consideración niveles de procedencia.
8. Esforzarse por hacer de cada uno de los miembros de nuestra comunidad universitaria un valiente y decidido defensor de los derechos del hombre.

Mantener vivo y encauzar con tino el anhelo de libertad y su ejercicio, en alumnos y profesores.

9. Ver a México y al mundo con grandes y receptivos ojos, pero desde un panorama uruapense y michoacano; es decir, con arraigo y particular afecto a nuestra región.
10. La Universidad Don Vasco pertenece a la comunidad de Uruapan y a la región, y está representada moral y legalmente por una Asociación Civil. Por ninguna razón, lo que nació del altruismo y desinterés deberá convertirse en negocio particular." (Anaya, 1991)

Este decálogo muestra la esencia de la institución y, por tanto, es lo que debe guiar a la comunidad del Don Vasco, docentes, alumnos y directivos.

4.2 LA ESCUELA DE ARQUITECTURA

Una de las carreras con mayor antigüedad dentro de la Universidad Don Vasco es la Licenciatura en Arquitectura. Fue en el año de 1981 cuando esta escuela abrió sus puertas a todos aquellos jóvenes con inquietud de dar solución a las demandas de espacios habitables, siendo a la vez creadores de arte.

Para poder conocer más sobre las características y el organigrama de la Escuela de Arquitectura, es necesario tener una concepción de lo que es la arquitectura y del individuo que ésta pretende formar: "el arquitecto".

La arquitectura, según el Diccionario Larousse (1991), es el arte de proyectar, construir y adornar los edificios conforme a reglas determinadas. Este arte tiene una doble naturaleza que ha sido y es causa de múltiples discusiones: por un lado, es abstracto (creación y transformación del espacio) y por otro, es concreta en la construcción del espacio, en su parte técnica. Esta doble naturaleza necesita ser reconocida para lograr una adecuada enseñanza y aprendizaje.

Es un arte, como el término utilizado por los griegos lo plantea: es "el hábito de producir cosas acompañado de la razón" (UNAM, 1992: 36). Un arte condicionado y multideterminado por la necesidad de satisfacer un conjunto de exigencias y requisitos establecidos por individuos y grupos sociales concretos en lo que conocemos como programa. Es también una ciencia, pues el conjunto de conocimientos estructurados, ordenados, permiten no sólo la realización de las obras, sino también su explicación.

Por su parte, el arquitecto es el profesionalista encargado de dar respuesta a las demandas de espacios para la recreación, el trabajo, vivienda, salud, educación y cultura, de acuerdo a los factores naturales, físicos y del medio cultural de que se trate. Para lograr la satisfacción de necesidades de los individuos y de la sociedad, el

arquitecto debe dominar la totalidad del proceso de producción de objetos arquitectónicos: problema en un programa, el programa en un proyecto preliminar, el proyecto preliminar en el proyecto final y, por último, el proyecto final en la obra.

4.2.1 Organigrama interno

Al igual que en las otras licenciaturas con que cuenta la Universidad Don Vasco, la Escuela de Arquitectura tiene una base de organización para desempeñar su labor al frente del alumnado.

En primer lugar, la licenciatura en Arquitectura tiene al frente de ella, como Director Técnico, el Arq. Jaime Gastón Escalante Saldaña.

Además, existe una planta docente de 22 maestros, de los cuales la mayoría asisten en la Universidad solamente las horas que les corresponde cubrir. Los docentes con que cuenta la Escuela de Arquitectura son en su mayoría Arquitectos, aunque hay también ingenieros civiles y una licenciada en Historia del Arte.

La mayor parte de estos docentes tiene varios años en la Universidad, hecho por el cual han participado en algunas actividades de formación que la Dirección técnica de la licenciatura ha proporcionado, pues se considera importante el poder

adquirir bases pedagógicas para poder enfrentar una situación educativa que académicamente conocen, no así las bases pedagógicas que pueden tomar para un mejor desarrollo de la clase.

4.2.2 Características de la Escuela de Arquitectura

La licenciatura en Arquitectura de la Universidad Don Vasco, al igual que las demás licenciaturas de la institución, está regida en el plan de estudios que para ella maneja la UNAM. Actualmente se trabaja con el plan de estudios diseñado en 1992. En él podemos ver las etapas de la carrera, sus objetivos, así como su estructura.

La carrera se cursa en cinco niveles o años¹ y se contemplan dos etapas dentro de ella. La primera, es la etapa de FORMACIÓN, que contempla los cuatro primeros niveles y está orientada a la capacitación, profundización y dominio de los conocimientos de las cuatro áreas que abarca el Plan (los cuales veremos más adelante), demostrable en aplicaciones teórico-prácticas. Tiene carácter introductorio, en el cual se proporcionan los elementos fundamentales para iniciarse en la formación profesional. En el segundo, tercero y cuarto nivel se imparten

ESTADÍSTICA NO PARAMÉTRICA
DE LA BIBLIOTECA

¹ Se toma en cuenta el Plan de Estudios de 1992 porque actualmente existen tres grupos (2°, 3° y 4° nivel) que se rigen por él. El grupo que se encuentra en 1° nivel cursa sus estudios con el Plan de Estudios que maneja el tiempo escolar no como niveles, sino como semestres.

conocimientos específicos que le permiten al alumno capacitarse en la dimensión profesional del arquitecto.

La segunda etapa, de CONSOLIDACIÓN, se presenta en el quinto nivel y está orientada a la demostración de los conocimientos adquiridos y a la aportación de alternativas innovadoras en el Taller de Arquitectura. En este nivel se cumple con el trabajo terminal o tesis; posteriormente el alumno sólo deberá sustentar su examen profesional.

El Plan de Estudios 1992 plantea, en primera instancia el ser conocido y manejado por todos los estudiantes de la licenciatura.

Entre los objetivos generales del plan de estudios, el principal de ellos (que contempla que debe ser conocido por los estudiantes al iniciar la carrera y debe ser cumplido al término de ésta) es el siguiente: "el ARQUITECTO es el profesional encargado de traducir las necesidades de los demandantes en espacios habitables. Por tanto, deberá dominar la totalidad del proceso de producción de objetos arquitectónicos en sus sucesivas transformaciones: del problema en el programa; el programa en el proyecto preliminar; el proyecto preliminar en el proyecto final y por último, el proyecto final en la obra" (UNAM, 1992: 37). Además de este objetivo general, existen otros puntos que van a guiar la puesta en práctica del Plan de Estudios y son los siguientes:

1. Reconocer la estrecha relación que se observa entre programas académicos y planta docente.
2. Vincular los cursos propuestos con el Taller de Arquitectura, que es el tronco principal de la carrera.
3. Dar solidez a la relación entre la teoría y la práctica.
4. Incorporar al estudiante en un proceso de análisis crítico de la arquitectura y de sus circunstancias, así como estimular su capacidad de autoaprendizaje, de manera constante y creciente.
5. Incorporar las ideas y mecanismos que el Plan se conserve siempre actual.
6. Las temáticas de los ejercicios y proyectos urbanos y arquitectónicos estarán basados, de manera preferente, en la realidad. La menor parte de las temáticas, por su valor académico y de investigación, tendrá un aliciente especulativo.
7. Establecimiento de un periodo adecuado para que los profesores actualicen sus conocimientos y sus métodos pedagógicos y didácticos.
8. Formulación de un programa de avance sustancial para cada una de las áreas académicas y de los Talleres de Arquitectura.

El plan de estudios de Arquitectura pretende propiciar el desarrollo de los alumnos en las distintas áreas del conocimiento, incrementando su capacidad en actividades de mayor demanda profesional y no sólo en el proyecto arquitectónico, ya que esta actividad no es la única dentro del campo de trabajo actual y potencial del arquitecto. Para lograrlo es necesario que, tanto alumnos como docentes, sean conscientes de que el plan de estudios a cubrir son bases en su formación, más no la

totalidad de lo que van a aprender para su desempeño como profesionales. Es por ello que el plan parte de una selectividad de contenidos, que no son la totalidad de los conocimientos que abarca la arquitectura, que serán base para dar una continuidad a ellos aún fuera de la escuela.

Los conocimientos planteados en el plan de estudios están divididos en cuatro áreas, cada una con sus objetivos específicos: área teórico-humanística, área urbano-ambiental, área de proyecto y área de construcción.

El área TEÓRICO-HUMANÍSTICA es la relativa a los principios y conceptos básicos, así como el conocimiento de los procesos culturales y su influencia en la arquitectura. Tiene como objetivo fundamental comprender el fenómeno arquitectónico a través del tiempo y su relación con los sujetos que lo producen y habitan. Se capacita al estudiante en la investigación, para definir el problema arquitectónico y poder transformarlo en un conjunto de requisitos que el proyecto y la obra deberán satisfacer. Esta área es la que va a dar bases para sustentar de forma coherente su trabajo.

En el área URBANO-AMBIENTAL se conocen los componentes físicos, el medio natural; los factores urbanos, el medio artificial y su interrelación; los aspectos ecológicos; los componentes sociales y económicos. El objetivo fundamental es proporcionar los conocimientos básicos para integrar la obra arquitectónica y/o

urbana al contexto de la ciudad, siempre bajo la premisa de considerar al medio ambiente como factor indispensable de equilibrio.

La transformación de los conceptos en imágenes espaciales, el programa de un proyecto inicial, es lo que persigue el área de PROYECTO. Su objetivo primordial es proporcionar los conocimientos teórico-metodológicos necesarios para desarrollar en el estudiante sus facultades creativas, especulativas y reflexivas que le permitan interpretar las demandas de espacios arquitectónicos. Esta área demanda la integración de las cuatro áreas de conocimiento que estructuran el Plan de Estudios.

El transformar el proyecto inicial, desarrollado en el área de proyecto, es la finalidad del área de CONSTRUCCIÓN. Es la primera imagen de un proyecto final, listo para ser realizado. El proporcionar a los estudiantes los conocimientos científicos y teórico-metodológicos que le permitan manejar los sistemas estructurales, constructivos, de tecnologías ambientales e instalaciones, de administración y control de obra, para transformar el proyecto en obra, considerando sus sistemas de operación y mantenimiento, es el objetivo fundamental de esta área.

Además de las áreas anteriores, es necesario mencionar otras tres que, aún cuando no se contemplan en las anteriores, tienen gran peso dentro del Plan de Estudios y son: Extensión Universitaria, Servicio Social y Práctica Profesional Supervisada.

Extensión Universitaria hace referencia a la vinculación del estudiante con la realidad nacional. Se realiza a manera de práctica, como prestación de servicios profesionales. El objetivo fundamental de Extensión Universitaria es fortalecer la formación académico-profesional del estudiante y contribuir al desarrollo nacional. Su función es concientizar a los futuros profesionistas de la necesidad de conocer la realidad nacional y cultural de nuestro país, de manera que la aplicación de sus conocimientos y toma de decisiones sea congruente con la diversidad de contextos.

El Servicio Social tiene su origen en la necesidad de vincular la Universidad con el entorno social, además de ser un medio para fortalecer con la práctica la formación académico-profesional de los estudiantes a través de las acciones llevadas a cabo por éstos en el ámbito social, permitiéndoles, al mismo tiempo, retribuir a la sociedad, en alguna medida, los beneficios recibidos por su formación profesional. El cumplimiento del Servicio Social se fundamenta en la Constitución Mexicana, pues su realización se encuentra definida en el Artículo V constitucional.

La Práctica Profesional Supervisada es una actividad complementaria de la formación académica del estudiante. Le permite participar y vivir la realidad profesional actual y establece un vínculo que facilita su ingreso al mercado de trabajo.

El trabajo terminal, mencionado anteriormente, se realiza en el quinto nivel y es la demostración de la formación adquirida durante la carrera. Este trabajo tiene

por objeto el comprobar que los recursos humanos formados en la Escuela de Arquitectura son capaces de satisfacer las necesidades y demandas sociales que en la disciplina arquitectónica se requieren. El trabajo terminal es considerado como la Tesis Profesional de la carrera, siempre y cuando éste cumpla con los alcances de complejidad, integralidad y resolución a nivel de proyecto ejecutivo.

Es así como la Licenciatura en Arquitectura desarrolla y pone en práctica su Plan de Estudios, con objetivos específicos, áreas que se manejan en la arquitectura y la proyección de ésta al exterior de la Universidad.

CAPÍTULO 5

**FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA DE
ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO**

5.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

En el presente capítulo se hará una recapitulación del trabajo de campo realizado para la investigación.

La investigación etnográfica fue la base de esta tesis, misma que, como se expuso al principio, se realiza por medio de la descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de un grupo, destacando las estructuras sociales y la conducta de los miembros del mismo. Busca interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. En esta investigación se dan, de manera simultánea, la observación, el análisis y la interpretación de la situación a tratar.

Utiliza como instrumentos: la observación participante, entrevista abierta, registros de observación y diario de campo, los cuales, a excepción de la observación participante, se utilizaron en esta investigación.

El objetivo de esta investigación fue la identificación de las características y necesidades de formación del docente de Arquitectura de la Universidad Don Vasco.

La investigación de campo fue realizada por diferentes etapas, comprendidas entre mayo de 1999 y enero del 2000. La primer etapa consistió en el acercamiento real al problema de investigación; en este periodo se realizó la observación de dos clases diferentes por cada uno de los niveles de la Escuela de Arquitectura, siendo observadas en total 8 horas de clase.

La recopilación de información documental acerca del tema se llevó a cabo de agosto a noviembre de 1999, dando pie así a la investigación de campo. La investigación de campo, realizada entre noviembre de 1999 y enero del 2000, consistió en la observación, no participante, de una de las clases de cada docente de Arquitectura, para las que se utilizó el diario de campo.

En el mismo periodo se aplicó una muestra de Evaluación Docente con alumnos de todos los niveles de la carrera. En esta muestra se evaluó a todos los docentes en cada una de las materias con las que trabaja en los diferentes niveles.

Durante los meses de febrero a marzo se interpretaron las evaluaciones realizadas, el diario de campo y se realizó una entrevista con el director de la carrera, Arq. Jaime Escalante, para conocer cuáles son los criterios a cubrir por el docente de Arquitectura y el tipo de profesionista que se pretende formar.

Finalmente, entre abril y junio se realizaron las unidades de análisis, las conclusiones del trabajo y la propuesta realizada para la formación docente en la Escuela de Arquitectura.

5.2 UNIDADES DE ANÁLISIS

5.2.1 Características de la práctica docente

En la presente unidad de análisis se pretende caracterizar la práctica del docente de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Don Vasco, buscando definir cuál es la orientación, en cuanto a modelo pedagógico, del profesor de Arquitectura, así como las implicaciones de éste en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La observación (no participante) que se realizó tuvo como finalidad el observar las características de los diferentes modelos didácticos en la práctica docente, como son los conceptos de enseñanza y de aprendizaje, la visión que del alumno y del maestro se tiene, así como las actividades de enseñanza, y poder así determinar cuál predomina en la Escuela de Arquitectura.

En el siguiente cuadro pueden observarse las características, mencionadas anteriormente, de cada uno de los tres modelos didácticos (escuela tradicional, escuela nueva y escuela tecnocrática). Este cuadro va a servir de apoyo para la identificación de las características de la práctica del docente de Arquitectura de la Universidad Don Vasco.

Para la identificación de un modelo predominante en la Escuela de Arquitectura, se identificaron cada uno de los factores observados en el docente, tales como enseñanza, aprendizaje, el papel del alumno y el del maestro, las actividades de enseñanza, de manera que con ello se observara la tendencia de la escuela hacia un modelo didáctico.

Característica Modelo	Enseñanza	Aprendizaje	Maestro	Alumno	Actividades de enseñanza
Escuela Tradicional	Mostrar, con conocimientos "terminados", lo que "debe aprenderse".	Adquisición de mecanismos de repetición y ejercitación de la memoria individual, sin opción a cuestionar o actuar en base a los contenidos presentados: sólo debe repetirlos.	Conduce el proceso E-A. Es un trasmisor de conocimientos. Centro de la actividad educativa.	Receptivo y dependiente del maestro. Sumiso y con actitudes pasivas.	Exposición del profesor (sustituye cualquier experiencia educativa). Se depende del profesor y no hay alternativa par avanzar en aspectos diferentes
Escuela nueva	Todas las experiencias forman parte de la enseñanza: no hay conocimientos terminados.	Proceso dialéctico: en construcción y no lineal. El aprendizaje se da a base de experiencias.	Crea las condiciones que permitan al alumno desarrollarse en todos los aspectos. Es un coordinador, un orientador, un mediador del aprendizaje.	Participa y se compromete con su propio aprendizaje	Busca sustituir las técnicas coercitivas y de "coro" y lo hace en tres momentos: apertura (aproximación al objeto de estudio), desarrollo (búsqueda de información y elaboración de un trabajo con ella) y culminación (reconstrucción del fenómeno)
Escuela tecnocrática	Control de la situación en que ocurre el aprendizaje.	"Lo que se aprende es para ponerlo en práctica". Cambios de conducta como resultado de acciones determinadas.	Administrador de estímulos, respuestas y reforzadores que ayuden a la aparición de conductas "deseables". Dominio total de técnicas. No es un especialista en contenidos.	Actúa como se le indique, de manera que logre un desarrollo intelectual que le permita insertarse en el "progreso".	Se entiende cualquier cosa que se realice en el salón de clases para enseñar. Rechazo a la improvisación: a cada tiempo dedicado para la enseñanza es necesario destinar un tiempo mayor aún para su preparación.

5.2.1.1 La enseñanza y el aprendizaje: vínculo compartido

Las observaciones realizadas dentro de la Escuela de Arquitectura, y la revisión del Plan de Estudios de la misma, nos muestran, en cuanto al concepto de enseñanza, que ésta no es una acción de mera transmisión de conocimientos ya determinados, sino que se ve influida por las diferentes experiencias; es decir, no hay conocimientos tajantemente determinados: la base del trabajo debe darse con sustento en las diversas teorías que se manejan en la arquitectura, pero también se tiene en consideración lo valiosas que pueden ser las experiencias, tanto del docente como del alumno, lo que nos lleva a identificar la enseñanza en la Escuela de Arquitectura con el modelo de la escuela nueva que nos dice que todas las experiencias de aprendizaje forman parte de ella.

De aquí surge, como punto importante, la participación y el interés de los miembros de la Escuela de Arquitectura en su propia formación, lo cual se ve reflejado en las clases: tanto docentes como alumnos buscan involucrarse con el proceso enseñanza-aprendizaje, mismo que se verá favorecido con la participación y la responsabilidad de todos.

AaF: “Faltan apuntes para ese examen”

AoR: “Hace falta un repaso”

AoJ: “Maestro, ¿dio apuntes de piloteadores vibratorios?”

Mo: “No, pero lo vimos y es responsabilidad suya tomar apuntes si los necesitan... O sea que si les digo ‘apunten’, apuntan, y si no, no”.

AaA: “Lo que pasa es que los que reclaman son los que más relajo hacen y menos atención ponen” (diario: 25/11/99)

La vinculación de la teoría y la práctica que se da en la Escuela de Arquitectura se encuentra planteada en el Plan de Estudios que la UNAM presenta para la Licenciatura, mismo que plantea la importancia de que, tanto docentes como alumnos, tengan conocimiento del mismo. El objetivo general del Plan de Estudios se plantea de la siguiente manera: “el ARQUITECTO es el profesionalista encargado de traducir las necesidades de los demandantes en espacios habitables. Por tanto deberá dominar la totalidad del proceso de producción de objetos arquitectónicos en sus sucesivas transformaciones: del problema en el programa; del programa en el proyecto preliminar; del proyecto preliminar en el proyecto final y por último, el proyecto final en la obra” (4.2.2). Además del objetivo general, existen otros puntos que guían la puesta en práctica del Plan de Estudios y con respecto a la vinculación teoría-práctica podemos rescatar los siguientes:

- Vinculación de los cursos propuestos con el Taller de Arquitectura, que es el tronco principal de la carrera: los cursos dan el soporte teórico para que los talleres se manejen correctamente.
- Incorporar al estudiante en un proceso de análisis crítico de la arquitectura y de sus circunstancias, así como **estimular su capacidad de autoaprendizaje**, de manera constante y creciente.
- Las temáticas de los ejercicios y proyectos urbanos y arquitectónicos estarán basados, de manera preferente en la realidad: lo cual contribuye a que el alumno vincule la teoría con la práctica de manera que no haga una hipótesis de trabajo basada en la utopía sino en algo palpable.

Para lograrlo es necesario que, tanto alumnos como docentes, sean conscientes de que el Plan de Estudios a cubrir son bases en su formación, más no la totalidad de lo que van a aprender para su desempeño como profesionales” (4.2.2)

El vínculo teoría-práctica incluye también la observación y aplicación de relaciones que existen entre el programa de una materia y los de las demás, hecho que se verá reflejado en el aprendizaje de los alumnos, que trataremos más adelante.

Ma: “¿De qué les da idea esta pintura?” /y la muestra en el acetato, así como datos de la obra, con la finalidad de que lo relaciones con un tema visto anteriormente: romanticismo/ (diario: 26/11/99)

Este vínculo teoría-práctica tiene sus repercusiones en los aprendizajes que se logran dentro de la Escuela de Arquitectura. Estos aprendizajes, por la naturaleza de sus materias, varían, pero no dejan de tener una clara inclinación hacia la escuela tecnocrática, pues, como lo planteó el Arquitecto Escalante (14/04/00), en la Escuela de Arquitectura “se busca la manera de que todos los conocimientos que se imparten se puedan aplicar”, hecho que se ve en la importancia que, tanto el Plan de Estudios de UNAM como la Escuela de Arquitectura del Don Vasco, se da a los Talleres de Proyectos, pues en ellos es donde se va a aplicar lo visto en materias teóricas.

Mo: “Muchachos, hoy les voy a presentar un conjunto de planos de una casa totalmente terminada. Quiero que vean la calidad con qué deben presentar una entrega profesional, ya como de tesis. Ya se que consideran que es mucho trabajo, pero ustedes ya manejan todo esto: lo han visto en estructuras, en dibujo, en matemáticas... Los trabajos que me han entregado están bien, pero con estos planos quiero mostrarles que se pueden, y se deben, hacer mejor”

Como se menciona anteriormente, en la Escuela de Arquitectura no sólo existe la idea de que “lo que se aprende es para ponerlo en práctica”, también se manejan, en materias teóricas, como Historia de la Arquitectura, la adquisición de aprendizajes por medio de la ejercitación de la memoria individual con contenidos determinados; o la inclusión de diferentes experiencias de aprendizaje, como se

manejan en materias como Extensión Universitaria, en la cual se da Una vinculación con el área profesional a manera de servicio a la comunidad.

5.2.1.2 La relación docente-alumno en la Escuela de Arquitectura

Punto importante que caracteriza la práctica del maestro de Arquitectura es la relación de éste con sus alumnos y con la propia dirección: no se deja de lado, como en la escuela tradicional, "el valor del afecto para la conducta humana" (1.5.1)

La relación maestro-alumno que se observa en la escuela de Arquitectura es de cordialidad, camaradería, sin que por ello se deja a un lado el respeto, el orden y la disciplina necesarias para el desarrollo de la clase.

Además, se hace evidente el interés, por parte de los maestros, para conocer a sus alumnos, ya sea por su nombre, por su apellido o hasta por su apodo, y los alumnos se dirigen a ellos, casi siempre, por sus nombres, aunque también a algunos se dirigen como "Maestro", "Arquitecto" o "Ingeniero".

Mo: "A ver, Solorio, explica tu comentario" /Ao explica el porqué de su comentario/

Mo cuestiona a otro Ao sobre lo mismo. "Fabio, ¿por qué tiene que ser funcional?" (diario: 23/11/99)

Ma: “A ver, su participación, por favor”

Ao: “Maestra, ¿por qué en esta época se dio tanto el muralismo?” (diario: 26/11/99)

Por otro lado, la relación maestro-alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se presenta de tal manera que permite replantearse la propia disciplina del grupo, pues no es una relación rígida en la que el maestro es el que dictamina todo y que no se permite mayor relación con sus alumnos que la que se da en el aula: el maestro de Arquitectura es abierto con sus alumnos, dando apertura a una relación de confianza, sin que por ello se llegue a descuidar la parte de trabajo que se debe lograr. Esa relación de confianza, no es motivo para que el docente o el alumno dejen de cumplir con “sus papeles”, pues cada quien sabe la responsabilidad que le corresponde y sabe que debe cumplirla. El docente es consciente y responsable de su labor frente a grupo, viéndose esto reflejado en la preparación de sus clases, y un ejemplo de ello lo podemos observar en el siguiente corte de observación, en el cual el maestro saca adelante una clase que debía ser preparada por los alumnos pero, dada su carga de trabajo, no la prepararon:

Mo: “A ver, ¿a quién le tocaba exponer?” /Se dirige al escritorio a ver quiénes van a exponer; nombra a los miembros del equipo expositor y éstos le dicen que no pueden exponer/

Mo: “La exposición se dejó hace ocho días”

Aa: “Pero tenemos proyectos y no tenemos tiempo para preparar una exposición”

Mo: “Es algo que se investiga en un ratito” /Comentarios de los alumnos para “opinar” sobre la exposición no preparada: “si quieres leo sin saber”, “¡dóblales el trabajo!”. Mo deja que pasen los comentarios y comienza con el tema “Lo útil en lo arquitectónico”. Los alumnos sacan material para tomar apuntes y le piden que repita el tema y que los espere para empezar/

Por su parte, el alumno de Arquitectura, aunque no es dado a entender y no memorizar las materias teóricas, es un alumno que , como en la escuela nueva, “participa y se compromete con su propio aprendizaje” (1.6.2). La conciencia que tiene el alumno de que los aprendizajes que adquiera sobre su profesión no van a ser ofrecidos sólo por el maestro sino que debe buscarlos por iniciativa propia, viene desde los propios maestros, de la dirección y del propio Plan de Estudios de la carrera, pues en este último se nos plantea que se debe “incorporar al estudiante en un proceso de análisis crítico de la arquitectura y de sus circunstancias, así como estimular su capacidad de autoaprendizaje, de manera constante y creciente” (4.2.2): el Plan de Estudios representa las bases en su formación, más no la totalidad de lo que va a aprender para su desempeño como profesionalista (4.2.2).

Para poder desarrollar esa capacidad de autoaprendizaje, el docente de Arquitectura estimula al alumno a basarse en su criterio y a no quedarse con lo que vieron en clase, y una manera de lograrlo es el proveer de bibliografía y otros

recursos, como las visitas de obra que se realizan, para que sigan investigando y aprendiendo, como podemos verlo en los siguientes ejemplos:

Mo: explica por qué se va a utilizar completo el papel albanene que les pidió y los ubica en el cómo van a trabajarlo. Hace referencia a que su criterio debe reflejarse en su trabajo. Les da una idea de cómo pueden utilizar el trabajo pero les dice que no es una “receta de cocina”, pero que debe tener fundamento.
(diario: 25/11/99)

Mo: “Bueno, la siguiente clase vamos a ver excavaciones”

Ao: “¿En qué bibliografía podemos apoyarnos?”

Mo dicta varios títulos de libros sobre excavaciones que están en biblioteca y que deben consultar pues la clase siguiente va a realizarse con la participación de todos. (diario: 25/11/99)

De igual manera que promueven la iniciativa y el criterio en sus alumnos, el docente de Arquitectura debe también tomar en cuenta en plan de estudios y el programa por el cual se rige su materia.

Ao: “Nos detenemos en temas “x” y no vemos otros que podemos aplicar a la realidad”

Mo: "Me rijo por un programa de la universidad. No puedo manejar los temas como ustedes quieran, porque ¿qué me van a decir en dirección? (diario: 25/11/99)

Así como el buscar la integración de su materia con el resto del plan de estudios y relacionar su materia con otras.

Ma: "¿De qué les da idea esta pintura? /y la muestra en el acetato, así como datos de la obra, con la finalidad de que lo relaciones con un tema visto anteriormente: romanticismo/ (diario: 26/11/99)

Al ser cuestionados de esta manera, los alumnos van relacionando contenidos vistos antes, ya sea en la misma materia o en otras y van logrando un aprendizaje más integrado, lo cual se refleja en la identificación de características de una época, por ejemplo.

5.2.1.3 Actividades y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro de los puntos trascendentes dentro de la práctica del docente de Arquitectura son las actividades que utilizan para lograr el aprendizaje en los alumnos. Según lo plantea la escuela tecnocrática, "como actividades de aprendizaje se entienden cualquier cosa que se realice en el salón de clase para enseñar"

(1.7.3). Dado que la carrera de Arquitectura se caracteriza por la importancia de la práctica de los contenidos, más que en su aprendizaje teórico, los maestros de Arquitectura muestran en su práctica que lo importante es la aplicación que se da a la teoría. Es probable que gracias a esto los alumnos no “accepten” muy bien las clases teóricas y prefieran aquellas en las que se va a realizar algo y no sólo se va a estar escuchando al maestro, o a un equipo, exponer.

Ma: “La última clase les dije que iban a investigar lo que es una estructura de diseño”

Ao: “No tuvimos tiempo”

Ma: “¿Nadie sabe lo que es una estructura? ¿Recuerdan que tenían que investigar?”

Aos dan definiciones “incorrectas” y nada más por darlas a lo que es una estructura.

Ma comienza a dar la clase y les dice lo que es una estructura y sus diferencias.

Ma: “Ahora, con la hoja que les di, van a hacer un cuadrado y en él van a hacer una estructura semiformal”

Aa: “Hilda, ¿para qué es esto?”

Ma: “Para que entiendas qué es una estructura?”

Como puede verse, el desarrollo de las clases en Arquitectura refleja una preparación previa, aunque cuando es taller pareciera que no, pues cada alumno

dedica ese tiempo a su proyecto individual y los maestros aprovechan para ir evaluando el trabajo hecho y hacer correcciones "sobre la marcha". Uno de los problemas que pueden detectarse en el desarrollo de las clases es el manejo del tiempo, punto que ha sido causa de fricciones a otros niveles: suele pasar que el maestro llega con mucho material para desarrollar en la clase de 50 minutos y termina de verlo en 15 minutos o viceversa, trae material que sería visto en 15 minutos y poder dejar tiempo para practicarlo y abarca los 50 o más minutos, y esto es visto en las horas de salida que tienen los alumnos entre cada clase: algunas veces salen antes de la hora (50 minutos) o después de ella.

Debido al sistema de evaluación que se maneja en la Universidad Don Vasco (se plantean tres evaluaciones parciales y una semestral) y a que la mayoría de las materias de la Licenciatura en Arquitectura son prácticas, el aprendizaje del discente es evaluado a lo largo de todo el proceso y no sólo al finalizar alguna etapa (1.6.5). Esta evaluación se hace, generalmente, de acuerdo al desarrollo de la actividad creadora del alumno, pero no deja de haber mediciones y comparaciones que van a ayudar al docente a ver el "aprovechamiento" del alumno y del grupo en general" (1.5.5), como pasa en la escuela tradicional con las evaluaciones.

Podríamos decir que la Escuela de Arquitectura de la Universidad Don Vasco no está totalmente determinada por un modelo didáctico, pues de acuerdo a la modalidad de la materia (teórica o práctica) es como el docente va a trabajarla y de aquí sus características para determinar y evaluar las actividades de enseñanza.

Pero, la observación no participante realizada nos refleja que la práctica del docente de Arquitectura se proyecta, sobre todo, en la Escuela Nueva, que nos habla de que todas las experiencias forman parte del aprendizaje, de un alumno que participa y busca sus propios conocimientos; aunque en ella también se presentan rasgos característicos de la Escuela Tecnocrática, como serían en dominio de técnicas, la utilización de diversas actividades para la obtención de aprendizajes y la práctica de los conocimientos teóricos.

Con lo anterior, podríamos concluir que las características de la Escuela de Arquitectura, que no se identifica con un modelo didáctico en particular, se podrían resumir en lo siguiente:

- **Enseñanza:** Todas las experiencias forman parte de la enseñanza (escuela nueva).
- **Aprendizaje:** Las materias teóricas se rigen por mecanismos de repetición y ejercitación de la memoria individual (escuela tradicional); las materias prácticas llevan un proceso en construcción, apoyado en el aprovechamiento de todas las experiencias (escuela nueva).
- **Maestro:** Necesita el dominio de las técnicas de Arquitectura (escuela tecnocrática), pero es también un especialista en los contenidos del área en la que trabaja (escuela tradicional); además, es el promotor principal para que el alumno sea autodidacta (escuela nueva).

- **Alumno:** Participa de su propio aprendizaje, mismo que es promovido por el docente (escuela nueva); actúa en su trabajo de acuerdo a las técnicas determinadas por la Arquitectura (escuela tecnocrática).
- **Actividades de enseñanza:** podría decirse que se realizan, como en la escuela nueva, en tres momentos: apertura (aproximación al objeto de estudio), desarrollo (búsqueda de información y elaboración de un trabajo con ella) y culminación (reconstrucción del fenómeno); todos los trabajos realizados deben primero tener un conocimiento de lo que se pretende lograr, para crear un proyecto que implica la búsqueda información y, finalmente, se proyecta en un trabajo terminado. Además, del aprovechamiento de cualquier cosa que se realice para lograr el aprendizaje (escuela tecnocrática).

5.2.2 El docente de arquitectura y sus necesidades de formación

En la presente unidad de análisis expondremos las características del docente de Arquitectura y su práctica, con la finalidad de identificar cuáles son sus necesidades de formación.

5.2.2.1 El docente de la Universidad Don Vasco

En la docencia universitaria es muy común encontrar que los maestros no tienen como única actividad el impartir clases, y el docente de Arquitectura de la Universidad Don Vasco no es excepción: es un profesionalista que se desempeña no sólo como maestro todo el tiempo, sino que tiene que realizar actividades de tipo profesional, lo que provoca limitantes en su tiempo para prepararse en el área pedagógica, lo cual saben requieren, pues su profesión no es la docencia, sino la de su carrera, ya sea arquitecto, ingeniero civil o licenciado en historia del arte. De aquí surge la necesidad de señalar cuáles son las características que se solicitan de él, así como sus necesidades de formación docente y los puntos que favorecen y los que limitan ésta.

Es así que, a través de observar y analizar las características actuales de la práctica docente, podemos determinar los puntos que la favorecen así como los que la limitan, detectando las necesidades de formación latentes.

“La universidad cuenta con un ideario, un enfoque concreto de lo que es la educación, y el encargado de hacerlo concreto es el maestro” (3.2); en este caso, el maestro universitario de la Universidad Don Vasco. El Don Vasco no es ajeno a la propuesta de ese ideal de docente que se espera en la institución, mismo que, aún cuando no se marca tajantemente, vemos reflejado desde su gestación y en la propuesta de su filosofía.

Desde un principio, "aunque el proyecto del "Don Vasco" fue pensado por dos presbiteros, éste tendría una amplia apertura a las diferentes ideas sobre el hombre y su situación. De igual forma, el instituto daría acogida como profesores a toda persona culta y noble que, con diferentes maneras de pensar, coincidiera con el espíritu universal del mensaje cristiano" (4.1). Y no sólo se piensa en esa acogida de gente culta y noble para que formara parte del profesorado de la Universidad, sino que éste debe compartir otras ideas del proyecto como la convivencia armoniosa y pacífica de todos los integrantes de la comunidad universitaria, lo cual debe propiciar la conciencia de que "todos somos iguales porque tenemos un mismo origen y el privilegio de un mismo destino" (4.1); la institución buscará el perfeccionamiento y realización del hombre, mismos que se consiguen "cuando se desarrollan todas nuestras capacidades y habilidades y somos capaces de ponerlas al servicio de los demás" (4.1.1), y el medio para llegar a ello es el profesor. Además de estos puntos, el "Don Vasco" cuenta con diez principios que son el cimiento a partir del cual se desarrolla su existencia y de ellos podemos resaltar dos que nos plantean el papel del maestro en la Universidad: "conservar y transmitir con dedicación y esmero los conocimientos y la sabiduría que los sabios de todos los tiempos han enseñado y ofrecido al ser humano para un mejor modo de vida" y "cultivar con el mismo empeño y entusiasmo la semilla del entendimiento y del corazón, alentando así que se formen hombres sabios y bondadosos" (4.1.1)

Así, además de tener la visión que del maestro se tiene en el "Don Vasco", podemos observar características "universales" de éste y que tienen coincidencia con el ideal de nuestra universidad.

5.2.2.2 La docencia en la Escuela de Arquitectura

El docente universitario es un académico que por lo menos conoce suficientemente el área en que se especializa y es quien, a su vez, presenta los contenidos que de ella se deban plantear, pero no sólo para que los conozcan sino para que puedan actuar de manera acertada en su profesión con base en ellos.

"La docencia exige del maestro varios factores: conocer su materia, ser capaz de enseñar este conocimiento específico, propiciar un ambiente en el que cada alumno integre en sí mismo el conocimiento, complementar la materia con el plan de la carrera y la finalidad de la materia" (3.2). Es decir, el profesor debe poseer preparación en un área profesional específica y los conocimientos básicos sobre el fenómeno educativo y su práctica.

La formación de un docente se da en cuatro líneas específicas: formación científica (conocimientos y destrezas de las materias y disciplinas a impartir), formación pedagógica (estudios sobre pedagogía, didáctica, psicología, filosofía y sociología de la educación, que son la base para lograr ese "saber enseñar" que

requiere un docente), formación práctica (destrezas, técnicas, procedimientos a seguir para lograr el “arte” de enseñar) y formación actitudinal (conciencia profesional y espíritu creador para eficientar su labor).

La dirección de la Escuela de Arquitectura busca que todos los conocimientos que se imparten dentro de la carrera sean aplicables a la realidad. Es más importante para ellos la práctica que la teoría, pues los conocimientos de la Arquitectura son aplicados a la realidad: “sobre la práctica podemos hacer que la teoría sea más comprensible... la práctica hace teoría: primero practican y luego teorizan” (Arq. Escalante: 14/4/00).

Basados en esta búsqueda, puede observarse que el profesionista que la Escuela de Arquitectura pretende formar es práctico, más que teórico, pero sin hacer a un lado su faceta de artista. Para lograrlo “se busca que no compitan, que sean ellos mismos, que no haya envidias o comparaciones con otros trabajos” (Arq. Escalante: 14/4/00), que lo que vayan creando sea algo suyo, porque así quisieron que fuera y no sea una copia del trabajo y la creatividad de otro; por eso es necesario que sean autoevaluativos. Este afán de autoevaluación que se persigue en la Escuela de Arquitectura ha tenido y sigue teniendo sus frutos en los estudiantes: “Hace una semana fui a Apatzingán y vi una construcción bellísima y ¿de quién crees que era? De uno de los egresados de la carrera” (Arq. Escalante: 14/4/00).

Aunque ese espíritu creativo, artístico, que se pretende formar en el alumno de Arquitectura, no siempre tiene los resultados esperados: se han encontrado también alumnos que se dedican a realizar trabajos que no tienen relación con su carrera: "si estoy aquí es por el convencimiento de que les estoy dando herramientas para que se defiendan, para que puedan comer de su profesión, aunque no falta quien se queja de que no hay oportunidades. No entienden que las oportunidades no van a venir a ti, tú tienes que buscarlas" (Arq. Escalante: 14/4/00). Con relación a esto, se observa que la baja de alumnos es considerable conforme van avanzando de nivel: en cada nivel hay cada vez menos estudiantes y una de las causas que se atribuye a esto es que el "que no trae mucha voluntad, muchas ganas de entrarle al trabajo, ¡revienta!" (Arq. Escalante: 14/4/00).

El logro de formar un profesionalista creativo, práctico, tiene gran parte de su fundamento en la forma en que el docente ve al proceso enseñanza-aprendizaje y su actitud hacia éste, tanto de manera propia como de los alumnos.

Entre las características que la dirección de Arquitectura solicita en alguien que sea docente de la carrera destacan las siguientes:

- Debe ser un profesionalista que destaque en su área y que desempeñe su profesión fuera de la escuela.
- Tener experiencia en el área específica en la que va a trabajar en la Escuela de Arquitectura.

- Que sea una persona que “no lo sepa todo”: “las personas que ya lo saben todo nos estorban porque ya no se preocupan por seguir investigando y conocer más sobre su campo de trabajo, no observan ya las necesidades de un proyecto, y por ello, no transmiten el entusiasmo que pretendemos que los alumnos tengan para seguir investigando y conociendo, aún fuera del salón de clases” (Arq. Escalante: 14/4/00).
- El docente de arquitectura trabaja de acuerdo a su afinidad con un área de la arquitectura: historia, estructuras, proyectos, administración, dibujo.

Todo basado en una de las ideas principales con las que el docente de Arquitectura debe cumplir: “hay que enseñar a observar y a analizar; entonces, el maestro es quien debe contagiar ese espíritu” (Arq. Escalante: 14/4/00).

Además de las características que en dirección se solicitan a los docentes de Arquitectura, éstos presentan otras características que nos permiten observar su preocupación por su práctica frente a un grupo: (3.2)

- “Manifestación de un compromiso educativo: los maestros han compartido con la licenciatura en Pedagogía un curso sobre la planeación de clase y están interesados en otro; en las juntas que tienen todos los viernes, tanto maestros como estudiantes comparten sus logros y sus fallas, de manera que van retroalimentando su proceso educativo.
- Poseen conocimientos y algunas de las herramientas para una enseñanza relevante. Es decir, conocen su materia, no sólo en términos teóricos sino

también prácticos, y son capaces, también, de seguir aprendiendo y enseñando con la utilización de recursos didácticos de acuerdo a la naturaleza de la materia.

- Son docentes que tienen una buena relación con sus alumnos, y no sólo como tales sino como seres iguales a ellos. Conocen a sus estudiantes no como grupo sino individualmente. Tienen actitudes de compañerismo y amistad, sin llegar por esto a dejar de lado la "relación de trabajo" que se debe dar en el salón de clases.
- El maestro de arquitectura, con las propuestas de trabajo, está buscando las soluciones participativas a problemas de tipo social. No es un docente que trabaje en base a casos utópicos, sino en aquellos que puedan ser resueltos realmente con la mejor propuesta".

Los puntos anteriores nos dan idea de la preocupación del profesor de la carrera por estar en constante actualización, por no dejar de lado la parte afectiva del aprendizaje, por compartir con otras carreras los conocimientos que cada una tiene y con ello ir consiguiendo nuevos aciertos en su práctica. Hay, claramente, un interés en su formación pedagógica y una apertura a descubrir sus fallas pero también sus aciertos. "En las juntas de los viernes se ha dejado un espacio en el cual participan maestros y alumnos; en él se hacen los señalamientos pertinentes sobre las fallas y avances de la semana. Es un proceso que se ha ido dando poco a poco: al principio los alumnos no hablaban mucho por temor al revanchismo, pero ahora, que ven que

no hay revancha de los maestros y que pueden hablar abiertamente, lo hacen" (Arq. Escalante: 14/4/00).

La entrevista al director de la carrera y la observación hecha a los maestros, permiten mostrar algunas de las necesidades de formación docente, las más palpables.

1. Planeación de una clase de 50 minutos. Muchas veces les falta o les sobra tiempo para el desarrollo de su clase: puede ser que tengan pensado ver cierta cantidad de contenidos en 15 minutos y terminar en 40, o al revés, traen "preparada" la clase para abarcar los 50 minutos y en 20 minutos terminaron de ver el tema a tratar.
2. Manejo de clase siempre con el (los) mismo (s) recurso (s) didáctico (s). La utilización de un solo recurso didáctico cansa y puede llegar a afectar el desarrollo de la clase en lugar de beneficiarlo.
3. Previsión de trabajos y materiales. Muchas veces no es tomada en cuenta la falta de tiempo de los alumnos para realizar investigaciones, preparar exposiciones, conseguir ciertos materiales para sus trabajos.
4. Búsqueda de retroalimentación. Tanto de maestros a alumnos, como de alumnos a maestros, así como la verificación de que lo que va presentándose en clase es comprendido.
5. Presentación del programa al inicio del semestre y de los objetivos de cada sesión.

El hecho de que los docentes de Arquitectura trabajen en algo práctico de su profesión, presenta limitaciones para seguir formándose como docentes pues su tiempo está determinado por sus actividades profesionales, mismas que no siempre les permiten tener un espacio específico para esa formación: a pesar de la apertura a nuevas ideas sobre su formación docente, el tiempo es una "barrera" (que puede superarse) que los hace replantearse el cómo lograrlo sin afectar sus otras actividades.

5.2.3 La práctica docente vista desde los alumnos de Arquitectura.

En esta unidad de análisis se pretende mostrar los resultados obtenidos en la muestra de evaluación docente que fue aplicada con los alumnos de Arquitectura. Esta evaluación tenía como finalidad que el alumno hiciera una evaluación de la práctica de sus maestros en el transcurso de sus clases, dado que son ellos quienes los "beneficiados" de la práctica que el docente desarrolle frente al grupo. Además de tener la visión de la dirección de la Escuela de Arquitectura, era importante conocer lo que el propio alumno veía en el desempeño de sus maestros, así como de la relación que con ellos mantienen, pues dicha visión es un factor que determina en gran medida las características del proceso enseñanza-aprendizaje.

5.2.3.1 La práctica del docente universitario

“La práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (Fierro, 1999: 20).

La función del maestro no es sólo la trasmisión de conocimientos, sino la de mediador entre el proyecto educativo de la institución y los destinatarios de éste (3.7). Es por ello que en esta unidad de análisis, tomando en cuenta la percepción del alumno de Arquitectura sobre la práctica docente, veremos qué aspectos del quehacer docente tienen mayor peso en la escuela de Arquitectura.

Las condiciones de vida, las características culturales y la problemática social, familiar y económica de los individuos con quienes trabaja, influyen la práctica del docente, logrando con ello una red de relaciones de naturaleza diversa.

Estas relaciones se ven reflejadas en diferentes dimensiones, como son:

- Dimensión personal: El docente es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades propias que le imprimen en su vida profesional una orientación determinada. En esta dimensión se encuentran las experiencias que le han sido significativas al docente, sus sentimientos de éxito o fracaso profesional.
- Dimensión institucional: La práctica docente se origina en una institución, por ello se reconoce en la dimensión institucional, que las decisiones y prácticas

de cada maestro están guiadas por la experiencia de una pertenencia institucional.

- **Dimensión interpersonal:** Se refiere a las relaciones que se presentan entre las personas que participan en el proceso educativo. Estas relaciones son complejas, pues se presentan en ellas diferencias individuales dentro de un marco institucional. Influye en la disposición y el entusiasmo con que maestros, alumnos, directivos y administrativos se desenvuelven durante el proceso educativo.
- **Dimensión social:** Es el sentido de la práctica docente en el momento histórico que vive y desde un entorno particular en el que el maestro desempeña, así como las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe del sistema y de los destinatarios de sus tareas.
- **Dimensión didáctica:** La dimensión didáctica hace referencia al papel que el maestro juega como agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber "culturalmente organizado" (Fierro, 1999: 34). El maestro tiene en sus manos la decisión de cómo acercarse al conocimiento para presentarlo a los estudiantes, así como la manera de conducir las situaciones de enseñanza en el aula.
- **Dimensión valoral:** El proceso educativo no es neutral, siempre está orientado a conseguir ciertos valores que se manifiestan en la práctica docente. Los valores personales son transmitidos, de manera consciente o inconsciente, en las actitudes, juicios de valor, e influyen en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad.

De aquí surge la importancia de que el docente tome conciencia de las diferentes áreas que conforman su práctica y que pueda desarrollar todas de manera semejante, pues, aunque alguna pueda ser vista como de mayor trascendencia, todas son importantes en el desarrollo de aprendizajes.

5.2.3.2 La evaluación docente en la Escuela de Arquitectura

Para poder detectar cómo es el desempeño del docente de Arquitectura en cuanto a sus conocimientos, la planeación de clase, dinámica pedagógica, evaluación y actitudes, se realizó un muestreo con los alumnos de todos los niveles de la carrera, con base en la evaluación docente que se realiza en la escuela de Pedagogía, mismo que sirvió como un punto más de referencia para la observación de la práctica del maestro de Arquitectura, y el cual nos refleja la práctica docente desde la perspectiva del alumno, al tiempo que nos permite ver reflejadas, también, las dimensiones de la práctica docente que mencionamos anteriormente. Los áreas que evaluaron los alumnos de Arquitectura, así como cada uno de los puntos evaluados, sobre sus maestros se puede ver en el cuadro No. 1.

La muestra de evaluación docente aplicada con los alumnos de Arquitectura, se distribuyó de la siguiente manera:

1° semestre (51 alumnos)	2° nivel (44 alumnos)	3° nivel (36 alumnos)	4° nivel (16 alumnos)	9° semestre (11 alumnos)
32 alumnos evaluaron: 62.74%	28 alumnos evaluaron: 63.63%	20 alumnos evaluaron: 55.55%	12 alumnos evaluaron: 75%	6 alumnos evaluaron: 54.54%
19 alumnos <u>no</u> evaluaron: 37.25	16 alumnos <u>no</u> evaluaron: 36.36%	16 alumnos <u>no</u> evaluaron: 44.44%	4 alumnos <u>no</u> evaluaron: 25%	5 alumnos <u>no</u> evaluaron: 45.45%

El formato de la Evaluación Docente incluye en él las seis dimensiones que Fierro (1999) nos dice se presentan en la práctica del docente, mismas que se ven reflejadas en el cuadro No. 2, en el cual se observan cada uno de los puntos evaluados, así como la dimensión de la práctica con que está relacionada.

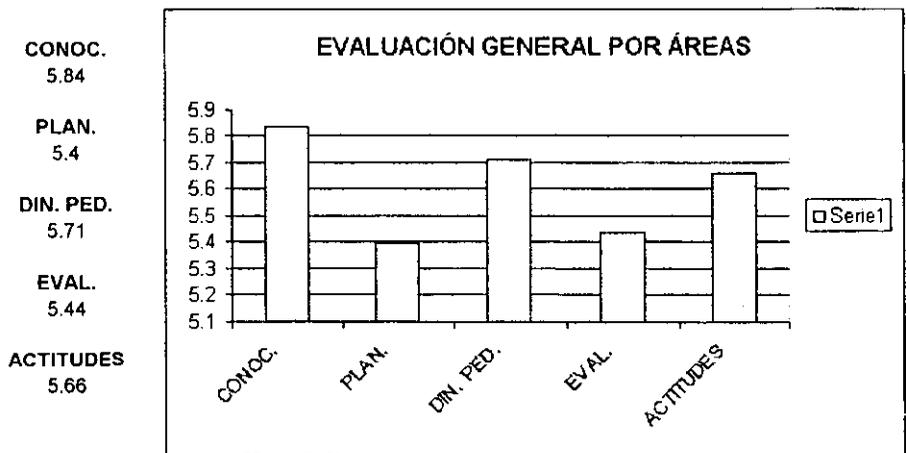
CONTENIDOS	En el área de contenidos se observa la actualización de contenidos; el proveer bibliografía y elementos de consulta necesarios; dominio de la materia.
PLANEACIÓN	La planeación hace referencia a la presentación y explicación del programa al inicio del curso; reflejo de una clase planeada; presentación de los objetivos de la sesión; previsión de materiales necesarios para la clase.
DINÁMICA PEDAGÓGICA	Dinámica pedagógica nos presenta si el maestro favorece la participación activa y reflexiva de los alumnos; la expresión de ideas con orden y claridad; utilización de diversos métodos y técnicas de enseñanza; la relación de la materia con el contexto del país; integración de la materia con el plan general de estudios; favorecer la aplicación práctica de sus enseñanzas; cumplimiento de los objetivos de la materia.
EVALUACIÓN	El indicar claramente la forma de evaluación; verificar durante la clase el nivel de comprensión del contenido tratado; revisión de trabajos y retroalimentación sobre los mismos; establecimiento, con claridad y suficiente anticipación, de los contenidos a examinar; entregar puntualmente sus evaluaciones, nos da referencia de la evaluación.
ACTITUDES	Las actitudes del maestro se reflejan en: aceptar sugerencias de los estudiantes y demostrar interés por ellas; mostrarse interesado en conocer a sus alumnos; demostrar interés por la materia; mantener el orden y la disciplina necesarias para el aprovechamiento de la clase; solicitar retroalimentación sobre su desempeño docente.

Cuadro No. 1

Puntos evaluados	Personal	Institucional	Interpersonal	Social	Didáctica	Valoral
1. Está actualizado en los contenidos de su materia		*			*	
2. Provee suficiente bibliografía y elementos de consulta		*			*	
3. Demuestra dominio de la materia		*			*	
el programa del curso					*	
5. El desarrollo de su clase refleja una planeación previa					*	
6. Presenta los objetivos de la sesión					*	
7. Preve con anticipación los materiales necesarios para el desarrollo de su clase					*	
8. Favorece la participación activa y reflexiva de los alumnos		*			*	
9. Expresa sus ideas con orden y claridad					*	
10. Utiliza métodos y técnicas de enseñanza variados					*	
11. Relaciona su materia con el contexto económico, social y político del país				*		
12. Relaciona e integra su materia con el resto del plan de estudios y los objetivos generales de la carrera		*				
13. Favorece y/o muestra la aplicación práctica de sus Enseñanzas					*	
14. Cumple con los objetivos de su materia		*				
15. Indica claramente la forma como va a evaluar					*	
16. Verifica durante la clase el nivel de comprensión del contenido tratado					*	
17. Revisa trabajos y ofrece retroalimentación sobre los mismos					*	*
18. Establece con claridad y suficiente anticipación los contenidos a examinar					*	
19. Entrega puntualmente sus evaluaciones					*	
20. Acepta sugerencias de los estudiantes demostrando interés por ellas						*
21. Se muestra interesado en conocer a sus alumnos	*					
22. Demuestra interés por su materia						*
23. Mantiene el orden y la disciplina necesarias para el aprovechamiento de la clase			*			
24. Solicita a los alumnos retroalimentación sobre su desempeño docente	*					

Cuadro No. 2

Al realizar la evaluación, los alumnos que participaron en el muestreo debían calificar cada uno de los reactivos con una calificación que oscilara entre 1 y 7, siendo el uno la calificación más baja y el siete la más alta: dependía de la percepción que cada uno tuviera de la práctica del docente en cada uno de los puntos. Como calificación promedio está el 4. En el cuadro No. 3 puede observarse que el promedio del maestro de Arquitectura en esta evaluación docente sobrepasa en más de un punto la media del puntaje que se podían asignar a cada reactivo de la evaluación. Pero así como sobrepasa del promedio, puede observarse también que los cinco puntos no están equilibrados, es decir, que algunos de ellos tienen un puntaje más alto que otro.



Cuadro No.3

5.2.3.3 La visión de los alumnos de Arquitectura

La muestra de evaluación docente realizada en la Escuela de Arquitectura, nos permite ver cada uno de los aspectos que influyen en la práctica del docente, pero desde la perspectiva del alumno, la cual nos lleva a una concepción diferente de la misma, sin dejar de lado el punto de vista de la dirección ni las observaciones realizadas.

La evaluación por áreas nos permite también el hacer planteamientos más puntuales respecto a cada una de ellas.

En cuanto al nivel de conocimientos, tanto en la observación como en la entrevista con el director y la evaluación docente, los docentes de Arquitectura han mostrado que tienen un buen manejo de conocimientos y demuestran el dominio de su área, de igual manera que proveen de elementos para que sus estudiantes sean autodidactas y sepan buscar su propia información, sin por ello dejar de ser apoyados por el maestro, como se muestra en el siguiente corte del diario de campo:

Mo: “ ¿Se acuerdan que al iniciar el curso les recomendé un libro? Pues en él vienen ejercicios que les van a ayudar, además de que ahí vienen los reglamentos?” (diario: 9/12/99)

De igual manera, al platicar con el Arquitecto Escalante, director técnico de la carrera, se puede apreciar la confianza en el manejo de contenidos de sus docentes:

Arq. Escalante: 'Mira, lo que nosotros queremos ver es cómo andamos en tiempos, en manejo de clase, porque de que los maestros tienen los conocimientos suficientes, los tienen y se ha visto en otras ocasiones, pero a veces no sabemos manejar bien una clase y eso es lo que los de Pedagogía nos pueden enseñar'.

La planeación de clase es una de las áreas en que puede apreciarse que, aún cuando el promedio no es muy bajo, de todas es la de menor puntaje, casi a la par con la evaluación.

Las clases es Arquitectura son consideradas por los alumnos como clases planeadas y que son reflejo de ese manejo de contenidos que el docente tiene; además, la presentación del programa de curso al inicio de semestre es una de las razones por la cual puede identificarse que el alumno reconoce esa preparación de clase, pues tiene ya conocimiento de lo que a través del semestre va a desarrollarse en la materia.

Quizá por la naturaleza de las materias, en las cuales, o se trabaja a manera de taller o, bien, las materias, aunque teóricas, se enfocan a esa práctica de los talleres, es que no se plantean objetivos en cada sesión de clase; no todas las clases

tienen continuidad con la anterior o, puede ser el caso, que el alumno sólo tenga que continuar el trabajo iniciado con anterioridad y el maestro está ahí para guiar el trabajo y no para dictar una clase, de aquí que no se presente el objetivo de cada una de las clases, sin que ello quiera decir que no exista éste.

La previsión de materiales para el desarrollo de su clase es un punto con el cual el docente a veces se topa: el maestro suele llegar a su clase con el material de esa clase, no así cuando el material lo solicita a los alumnos para su trabajo: aunque él haya previsto el material con el cual se desarrollaría una clase, los alumnos no siempre lo prevén para sí mismos y el avance en los contenidos no es igual para todos y esto puede verse en el siguiente párrafo del diario de campo.

Ao: “Maestro, ¿puedo ir a comprar un papel albanene? Es que el que traigo lo corté en pedazos: no me acordaba que tenía que ser entero”.

Mo: “Es que era responsabilidad tuya traerlo como se indicó” /Se dirige al grupo/ “ Desde la clase pasada se les indicó el material que deberían traer. No sé que pasa con la gente de allá atrás: creo que necesitan anotar las indicaciones que se les dan” (diario: 23/11/99)

En el área de Dinámica Pedagógica, desde la perspectiva del alumno, puede verse que es una de las áreas más altamente calificadas. El dominio de la materia es un punto con alto puntaje para el maestro de Arquitectura, ya que le permite expresar sus ideas con orden y claridad, tomando en cuenta la terminología nueva, el

planteamiento de ejemplos y le permite favorecer la participación del alumno dentro de su clase. Por lo general, el docente de Arquitectura hace que el alumno se cuestione sobre lo que está haciendo y lograr con ello que caiga en sus errores, así como que 'descubra' nuevos puntos sobre un tema que, a pesar de que él no se los dijo textualmente, el alumno puede deducir de esos cuestionamientos y de su propia práctica.

Los alumnos están presentando en la materia de Estudio del caso II los proyectos que hicieron en taller para la reubicación de puestos dentro del Parque Nacional.

Aa: "Mi concepto fue venta y descanso. Descanso como una necesidad para quien visita y venta con el objetivo de reubicar los puestos. Manejé estructura lineal... la calzada principal, que da a las artesanías y lleva a la venta. Integro área de descanso con área de comida. Traté con la estructura".

Mo: "¿Usaste materiales diferentes al pasto?"

Aa: "Traté de darle accesibilidad"

Mo: "No era el objetivo, pero ¿se integra?"

Aa: "No"

Mo: "¿Por qué? Es un espacio tan natural, un proyecto tan geométrico ¿se integra o no?"

Aa: "No"

Mo: Su objetivo era vender ¿se logra?"

Aa: "Sí"

Mo: “Se logra el descanso?” /se dirige a Ao1/ “Tú lograste el descanso, ¿por qué?”

Ao1: “De alguna manera quise manejar el desnivel con una terraza en torno a la compra-venta y tener contacto con la naturaleza”

Mo: “¿Sí?”

Ao2: “Su concepto no es integración”

Mo: “Ser tan geométrico no permite la integración. ¿Quién si buscó la integración con el Parque?”

Dentro del área Dinámica Pedagógica se encuentra el punto de la utilización de métodos y técnicas de enseñanza variados, mismo que muestra una baja en la calificación obtenida con relación a otros puntos del área. La observación nos permite ver que el docente de Arquitectura, normalmente, tiene como apoyos para su clase:

- la exposición, tanto de su parte, como de los alumnos, misma que tiene como apoyos visuales el pizarrón y la proyección de acetatos,
- la utilización de maquetas para exponer y explicarle al alumno sobre puntos de algún trabajo,
- y la visita a obras, terminadas o en construcción, fuera de la escuela.

Se puede observar que la gama de recursos que con mayor frecuencia utiliza el docente de Arquitectura no es muy variada, hecho por el cual se puede llegar un

ritmo de clase que se torne monótono, pues la repetición de los mismos llega a agotarlos hasta el punto en que ya no se quiera trabajar en clase.

Ao: (me pregunta) “¿Vas a entrar a la clase de historia?”

Ob: “Si, voy a entrar a diferentes clases y la que tienen ahorita de historia es una de ellas. ¿Por qué?”

Ao: “Porque es muy aburrida, siempre son puras exposiciones y ya enfadan; no hacemos otra cosa” (diario: 6/12/99)

Debe tomarse en cuenta que los recursos didácticos no siempre van a ser recursos materiales pero, independientemente de su naturaleza, son los que va a guiar gran parte del proceso enseñanza-aprendizaje de la Licenciatura.

Un aspecto que es dejado un poco de lado en la práctica del docente es la hacer una relación de las materias con el contexto del país. Por lo general, es en las materias que manejan historia de la arquitectura donde puede verse esa relación con la de la época que están tratando.

Por el contrario, la relación de cada materia con el plan de estudios, y el presentar la aplicación práctica de los conocimientos vistos en clase, es más favorecida.

Mo: “¿Hay alguna duda?”

Ao: “¿Hay alguna reglamentación para las salidas de emergencia?”

Mo: “Sí, los reglamentos están en (da el título de un libro). Ya lo vieron en sistemas análogos, pero también debe incluirse su criterio. Deben tomarse en cuenta los espacios para la gente, por ejemplo” (diario: 6/12/99)

Existe una relación de apoyo entre todas las materias para cubrir el resto del plan de estudios y el mostrar la aplicación de cada materia con ejemplos concretos. Este es uno de los aspectos que ayudan a lograr que el aprendizaje en el alumno sea significativo y lo ‘traigan’ al momento en que se encuentran para relacionarlo con los conocimientos que se van presentando.

Otra de las áreas tomadas en cuenta para la evaluación docente es la evaluación que el docente hace del trabajo de sus alumnos. En esta área, que es la segunda con un puntaje más bajo, se pidió a los alumnos que calificaran la forma en que evalúa el maestro, si revisa trabajos y ofrece retroalimentación sobre los mismos, si establece con claridad y anticipación los puntos a examinar, la verificación que hace el maestro de la comprensión de los contenidos tratados y si entrega puntualmente sus evaluaciones.

El maestro de Arquitectura, generalmente, va revisando conforme se avanza en el trabajo y al mismo tiempo que se verifica la comprensión de los contenidos vistos y se ofrece la retroalimentación necesaria para que el alumno haga las correcciones necesarias a su trabajo, lo cual podemos observar en el siguiente corte de diario de campo:

Mo: /Se dirige al grupo con respecto al trabajo que hicieron en la lámina anterior/ “Para ser la primera vez que se rotula, no es de mala calidad. Pero necesitan práctica para llegar a desarrollar la habilidad. Hay quienes hicieron sólo tres o cuatro líneas porque les cuesta trabajo: ¡al contrario!, deben hacer más para desarrollar la habilidad” (les hace ver que lo último que ha visto es que han avanzado bien en el desarrollo de líneas y rotulado; les dice que aún tiene que revisar algunas láminas con la finalidad de que ellos sigan trabajando)

Mo: “¿Hay alguna duda sobre el nuevo proyecto?” (diario: 23/11/99)

La entrega puntual de sus evaluaciones es el aspecto en el cual se presenta el punto más bajo de toda la evaluación docente, contrastando con el hecho de la comprobación de la comprensión de los contenidos y la retroalimentación de sus trabajos que el maestro va haciendo en el salón de clase, hecho que nos lleva a ver la disposición de tiempo del docente para entregar puntualmente las evaluaciones a sus alumnos, pues, como se mencionó en el capítulo 4, el docente de Arquitectura debe tener práctica profesional fuera de la Universidad para poder desempeñarse como maestro en la misma. La entrega puntual de evaluaciones apoya, tanto al docente como al alumno, a poder retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las actitudes del docente de Arquitectura, fueron tomados en cuenta el interés por su materia y por el conocimiento de sus alumnos, así como el

manejo de la disciplina en el salón de clases y el aceptar sugerencias de los estudiantes y la solicitud de retroalimentación sobre su desempeño docente.

La relación maestro-alumno que se presenta en la Escuela de Arquitectura es muy particular y con rasgos que nos hacen pensar en la escuela nueva. Esta relación está basada en la confianza del alumno hacia el maestro y ello es visto en el hecho de que el maestro de Arquitectura está interesado por conocerlos, los trata de manera amistosa y el alumno puede hacerlo de igual manera; no existe esa rigidez en el trato que se puede presentar en otras escuelas de la Universidad: el maestro conoce a sus alumnos por sus nombres, incluso a algunos por su apodo, y ellos se dirigen al docente por su nombre. Esto en la mayoría de los casos, pues también se presenta el caso en el que el docente los trata también de manera más 'formal' y los alumnos así se dirigen al maestro.

12:05 pm. Los alumnos comienzan a entrar al salón. El maestro pide a uno de los alumnos que pase lista, pero al ver que el grupo no guarda silencio, le pide a quien pasa la lista la pase por sobrenombre y es la manera en que el grupo guarda silencio. (diario: 23/11/99)

Otro trozo del diario, nos muestra también esta relación de confianza, sin dejar de lado la relación maestro-alumno que se necesita para el desarrollo de la clase:

Ao: “¿Va a haber examen mañana?”

Mo asiente con la cabeza.

Ao: “¿A las cuatro?”

Mo vuelve a asentir.

Aa: “¿Y qué va a venir?”

Mo se alza de hombros.

Aa: “¡Ay! Usted lo que quiere es que reprobemos”

Mo se ríe y hace expresión de disfrutar el comentario. (diario: 6/12/99)

Esta relación de confianza que se presenta entre maestros y alumnos no cambia el hecho de que el docente mantenga el orden y disciplina necesarios para que se aproveche la clase.

Mo: “Roberto, ¿ya terminaste la lámina anterior?”

Ao: “No, es que estaba limpiando el estilógrafo”

Mo: “Sí, pero desde que empezaste hiciste un recorrido con tantas paradas, que en media hora llegarías a tu lugar” /se dirige ahora al grupo/ “Creo que a estas alturas ya no tengo que ir a cada lugar y decirles que preparen material, que limpien sus instrumentos, que le saquen punta al lápiz o que se pongan a trabajar... Desde el escritorio alcanzo a ver y a escuchar todas las pláticas que tienen. No es tiempo de platicar ni de andar de un lugar a otro, sino de ponerse a trabajar. Ya les entregaron las copias, así es que ya todos deben tener trabajo”

Los resultados que arroja la evaluación docente y la observación hecha, muestran que el maestro de Arquitectura no es un maestro que no tenga fallas en el desarrollo de su práctica, pero es innegable que existen también aciertos y son éstos los que ayudan a formar los profesionistas que la Escuela pretende: arquitectos que, antes que ser profesionistas que conozcan de manera memorística los contenidos vistos en la carrera (y los que les falten por conocer), sean profesionistas artísticos, que les guste lo que están haciendo y logren un desempeño profesional en beneficio propio y para su sociedad.

CONCLUSIONES

Las observaciones realizadas para la presente investigación, así como la entrevista con el director de la carrera y la muestra de evaluación docente aplicada, nos permiten concluir lo siguiente:

La orientación de la práctica del docente de Arquitectura no se encuentra sobre una sola vertiente, o modelo didáctico, aunque no deja de tener una mayor influencia de la Escuela Nueva y de la Escuela Tecnocrática. Esta influencia se ve reflejada en el desarrollo de las clases de la Escuela de Arquitectura, mismas que se ven impregnadas del dominio de ciertas técnicas y de la aplicación de la teoría vista.

La identificación de la influencia de estos modelos didácticos nos permite señalar que la orientación, que cada maestro de a su práctica, va a estar determinada por el tipo de materia que se esté impartiendo, ya que las actividades y actitudes del maestro están encaminadas a una educación más práctica, más aplicable, que en escuelas, como la de Derecho, en las cuales es más importante la formación del alumno en cuestiones teóricas, que son el fundamento de la profesión. Es decir, la carrera de Arquitectura, por las características que se nos presentan en el plan de estudios de la UNAM, debe ser orientada al hacer, sin dejar de lado las bases teóricas que son las que dan fundamento a toda acción.

El docente de Arquitectura es un profesionalista que, antes que ser maestro, se encuentra comprometido con la profesión y la ejerce a la par que la docencia. Esta característica del docente es una de las bases para la contratación de los mismos: se busca que el docente conozca en la realidad los contenidos que va a impartir dentro de la institución educativa, que tenga experiencia sobre los mismos.

Otro punto solicitado al docente en la Escuela de Arquitectura es que se identifique con un área específica de la carrera para que pueda integrarse al grupo de docentes que están en ella.

No se busca un profesionalista que sea el más "conocedor" en sus materias, pues esta condición limita la búsqueda de nueva información y llega a cerrar los canales de comunicación entre el docente y el alumno: "un maestro que cree saberlo todo ya no se preocupa de aprender más y no ve que el alumno también puede aportar a la clase, lo ve como si no supiera nada" (Arq. Escalante: 14/4/00). Además, la Escuela de Arquitectura tiene como finalidad formar profesionalistas que sean capaces de observar y de analizar lo que los rodea, que sean conscientes de la realidad a la que se enfrentan, por ello es necesario que el docente también tenga esta actitud.

Entre las necesidades de formación identificadas en el docente de Arquitectura podemos señalar:

1. Planeación de una clase de 50 minutos. Muchas veces les falta o les sobra tiempo para el desarrollo de su clase: puede ser que tengan pensado ver cierta cantidad de contenidos en 15 minutos y terminan en 40, o al revés,

traen "preparada" la clase para abarcar los 50 minutos y en 20 minutos terminan de ver el tema a tratar.

2. Manejo de clase siempre con el (los) mismo (s) recurso (s) didáctico (s). La utilización de un solo recurso didáctico cansa y puede llegar a afectar el desarrollo de la clase en lugar de beneficiarlo.
3. Previsión de trabajos y materiales. Muchas veces no es tomada en cuenta la falta de tiempo de los alumnos para realizar investigaciones, preparar exposiciones, conseguir ciertos materiales para sus trabajos.
4. Búsqueda de retroalimentación. Tanto de maestros a alumnos, como de alumnos a sus maestros, así como la verificación de que lo que va presentándose en clase es comprendido.
5. Presentación del programa al inicio del semestre y de los objetivos de cada sesión.

PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ESCUELA DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DON VASCO.

JUSTIFICACIÓN

“La formación docente tiene un doble carácter, ya que implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica” (Rodríguez, 1994: 5). No podemos negar la importancia de estos dos aspectos en la formación de docentes, sobre todo de docentes universitarios, ya que es en este nivel en donde ejercen como docentes profesionistas que tienen como base para su docencia sólo su profesión y no bases pedagógicas, didácticas, como ocurre en el sistema básico, por ejemplo. Es por ello que, desde la década de los 70's, comienza a darse en México una gran importancia a la formación docente, misma que se han orientado a desarrollar aspectos técnico pedagógicos o, bien, los disciplinarios, pero en pocas ocasiones se han ocupado de ambos.

En este contexto podríamos aterrizar esas ideas mediadoras que existen entre los extremos: una formación docente ideal sería que el profesor tuviera una visión global de la didáctica y que profundizara en su conocimiento disciplinario. Es necesaria una formación de docentes que promueva una formación global e integral

del académico, cuya base sean los problemas reales del aula y de la escuela, en general.

La docencia exige del maestro varios factores muy importantes: conocer su materia; ser capaz de enseñar este conocimiento específico; propiciar un ambiente en el que cada alumno integre en sí mismo el conocimiento; complementar con su materia el plan global y la finalidad de la materia; valorar éticamente su profesión.

El conocimiento de su materia implica que el docente universitario se encuentra en constante actualización, ya que sus conocimientos pueden confirmarse o desvanecerse día a día, de acuerdo a los rápidos cambios que sufre la ciencia, la tecnología y la sociedad, en general.

Los métodos de enseñanza que utilice el docente pueden perfeccionarse, practicarse, de acuerdo a las necesidades de las materias y las condiciones que éstas representen.

La capacidad de promover el aprendizaje dependerá de la capacidad de expresarse por medio del lenguaje y de tener ideas precisas de lo que quiere expresarse. Esto supone pensar claro, haber digerido e integrado lo aprendido con la realidad, y tener deseos de aprender.

El propiciar que el alumno integre en si mismo el conocimiento tiene que ver con el mismo proceso de comunicación que el maestro enlace con él, así como la integración teórica, práctica y ética que el docente presente sobre la profesión.

Es indispensable que el profesor se convenza de que su misión no es la de transmitir conocimientos, sino educar y, por lo tanto, tiene que capacitarse.

Dentro de lo que se considera calidad en la educación, la formación de docentes juega un papel muy importante pues son los maestros a quienes hacemos "responsables" de todo el proceso educativo, sin tomar en cuenta todos los demás aspectos que podemos encontrar en una institución educativa. Es por ello que el maestro universitario debe ver la docencia como una profesión y no sólo como actividad complementaria, o suplementaria, dentro de su labor como profesionista en un área específica. Al lograr ver a la docencia como profesión, la formación docente toma importancia, pues ésta va a tener fuerza si es considerada dentro de la institución, y aceptada por los maestros, como útil y oportuna, lo cual se logra cuando se presentan programas que respondan a las necesidades e inquietudes que afronta el profesor al momento de ejercer la docencia.

La docencia es una de las funciones sustantivas de la educación superior; es decir, es uno de los medios o tareas a través de los cuales las instituciones educativas persiguen los fines de la educación superior; es por ello que se busca, a través de la formación, el apoyar al docente a cumplir con la función que cubre

dentro de la educación superior: la formación de profesionistas en áreas determinadas, para lo cual es necesario que tenga conocimientos actualizados sobre el área en que se especializa, pero necesita también conocer aspectos del área didáctico-pedagógica.

Para poder determinar de un modelo pedagógico con el que se pueda identificar a la Escuela de Arquitectura, se realizaron observaciones no participantes y se aplicó de una muestra de evaluación docente, misma que fue realizada por los alumnos de todos los niveles de la licenciatura. Estos puntos nos llevan a ver que en la escuela de Arquitectura no está guiada por un solo modelo pedagógico, sino que se ve influenciada, principalmente, por la Escuela Nueva y por la Escuela Tecnocrática, sin dejar de presentarse rasgos característicos de la Escuela Tradicional. La identificación "pura" de un modelo didáctico en Arquitectura no es posible por el hecho de la naturaleza de sus materias, las cuales no pueden ubicarse como sólo teóricas, o sólo prácticas, pues, aunque las materias prácticas son las que tienen un valor mayor para la carrera, las clases teóricas son las que van a dar sustento a esa práctica. La observación realizada nos refleja que la práctica del docente de Arquitectura se proyecta, sobre todo, en la Escuela Nueva, que nos habla de que todas las experiencias forman parte del aprendizaje, de un alumno que participa y busca sus propios conocimientos; aunque en ella también se presentan rasgos característicos de la Escuela Tecnocrática, como serían en dominio de técnicas, la utilización de diversas actividades para la obtención de aprendizajes y la práctica de los conocimientos teóricos.

Así como nos refleja un peso mayor en dos de los modelos didácticos, la observación, la evaluación docente y el propio director de la institución, nos señalan la necesidad de la planeación de clase, pues muy frecuentemente se presta este hecho a problemáticas que podrían ser resueltas con una planeación adecuada del tiempo (de cada clase, del semestre, etc.)

Así como tiene importancia la identificación del modelo didáctico que predomina en la Escuela de Arquitectura, también lo tiene la formación de academias, pues estas están pensadas en función al trabajo que pueden desarrollar en conjunto los docentes de las diferentes áreas de la licenciatura, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje que pueden desarrollar con base en el conocimiento de cada área.

Todo proceso educativo que no es evaluado corre el riesgo de seguir igual o de “adquirir” nuevas características que no apoyen en el avance de éste. Por ello, dentro del proceso de formación del docente de Arquitectura, se pretende dar un seguimiento a la práctica del maestro, mismo que se hará a través de la observación de ésta una vez al semestre, a la par que se realizará la evaluación docente que se diseñará con base al perfil que debe poseer el docente de la Escuela de Arquitectura.

A continuación se exponen los lineamientos sobre los cuales está basada la propuesta de formación docente para la Escuela de Arquitectura, misma que se

pretende sea llevada a cabo por medio de curso-taller que contribuya a crear conciencia de la necesidad formarse como maestros y no sólo como profesionistas, así como a lograr el mejoramiento de la práctica docente a través de la planeación del curso, de cada tema y de cada clase.

LINEAMIENTOS Y RECOMENDACIONES GENERALES

Dada la importancia que ha adquirido la formación docente en la Escuela de Arquitectura, tanto para la dirección como para los propios maestros, y tomando en cuenta que es la vía para una mejora en la calidad educativa, se pretende implantar un curso-taller en el que se cuente con la participación activa, y de manera obligatoria, de todos los responsables de guiar el acto educativo en esta escuela.

Para la realización de este curso-taller es necesario tomar en cuenta las necesidades de formación detectadas (por las observaciones y las detectadas por la dirección y los mismos maestros), así como la disposición de tiempos con que cuenta el docente de Arquitectura, pues, como ya se mencionó, es un profesionista que no se dedica solamente a la docencia sino que desempeña también su profesión.

El curso-taller dirigido a los maestros de Arquitectura tiene como finalidades primordiales:

- la presentación de las características de los diferentes modelos pedagógicos (escuela tradicional, escuela nueva y escuela tecnocrática) para que hagan consciente cuál es el modelo con el que se identifica su práctica frente al grupo y poder determinar si, de acuerdo a la naturaleza de su(s) materia(s), es el que mejores resultados puede arrojar, así como la filosofía educativa que cada una encierra;
- conocimiento de la elaboración de un programa y un plan de clase, con el objetivo de poder coordinar mejor los tiempos destinados para cada una de las clases y que estas tengan un orden determinado;
- conocimiento de diferentes recursos didácticos que pueden ser utilizados por el docente de Arquitectura.

La estructuración de esta propuesta gira en torno a las modalidades de curso y de taller, con el propósito de poder analizar información teórica que nos ayude a conceptualizar tanto las diferentes estrategias didácticas, como los modelos que determinan la práctica docente, al tiempo que se integra esa información de manera práctica, reflexiva y propositiva sobre su práctica del docente.

Es decir, el desarrollo del curso-taller, por las modalidades que maneja, se encontrará matizado de experiencias teóricas y prácticas, basadas en la observación realizada a los docentes de Arquitectura y en la experiencia de cada uno de ellos en

áreas específicas, las cuales nos darán pie a trabajar por "academias", mismas que trabajarán de manera conjunta para determinar estrategias en su área.

PROGRAMA DEL CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE

Objetivo general.

Diseñar las estrategias necesarias que sirvan al docente de Arquitectura, con base en los diferentes modelos didácticos y en la naturaleza de la materia, para desarrollar su práctica docente de tal manera que pueda llevarse a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje de manera significativa para el docente y para el alumno.

Objetivos particulares

1. Determinar cuáles son los modelos didácticos que predominan en la Escuela de Arquitectura, así como el (los) modelo (s) que va (n) de acuerdo con la filosofía educativa de esta escuela.
2. Emplear la experiencia con que cuenta el docente de Arquitectura para determinar las estrategias que mejorarán la práctica de los mismos, de manera congruente con los objetivos de la Licenciatura y de la Universidad.

3. Utilizar los diferentes recursos didácticos empleados en la Escuela de Arquitectura e implementar alternativas a los mismos.
4. Manejar la elaboración de programas de curso, planes de unidad y de clase.
5. Formar academias de trabajo en las que el docente de Arquitectura pueda apoyarse para el desarrollo de su práctica docente.

Metodología

El trabajo se realizará por medio de un curso-taller, lo cual nos lleva a entender la exposición de algunos de los contenidos por parte de los coordinadores, pero también la participación activa del docente de Arquitectura, de manera individual y por equipos o academias.

Bloques temáticos

Los contenidos del curso-taller han sido divididos en tres temáticas: modelos didácticos, planificación de la enseñanza y utilización de recursos didácticos, así como una introducción a lo que se planteará en él.

1. Conceptos generales.

- Presentación y revisión del proyecto de formación docente para la Escuela de Arquitectura.
- Presentación de los resultados obtenidos de la observación realizada, así como de los datos arrojados en la muestra de evaluación docente.
- ¿Qué es la docencia universitaria?

2. Las academias en la educación superior

- ¿Qué es una academia?
- Formación de academias
- Identificación de las características de cada academia

3. Modelos didácticos.

- Escuela tradicional
- Escuela nueva
- Escuela tecnocrática
- Naturaleza de las diversas materias.
- Academias.

4. Planificación de la enseñanza.

- Proceso enseñanza-aprendizaje
- Objetivos educativos
- Planeación de curso, unidad y clase

5. Recursos didácticos

- Qué son los recursos didácticos
- Tipos de recursos
- Manejo de algunos recursos didácticos en la educación superior

Sistema de evaluación

Como parte importante en cualquier proceso educativo, la evaluación es un punto importante para determinar el logro de los objetivos propuestos y para dar cause a las nuevas necesidades que se presenten en relación a estos.

Para evaluar el curso-taller de formación docente en la Escuela de Arquitectura se considerarán los siguientes puntos:

- Participación del docente durante las sesiones del curso-taller.
- Aportes realizados, en base a su experiencia, a las propuestas de trabajo por academias.

- Aplicación semestral de evaluación docente realizada sobre las características propias de la Escuela de Arquitectura, así como observaciones y entrevistas personales con cada maestro a lo largo del semestre.

La socialización de los resultados obtenidos durante el proceso de formación y la exteriorización de comentarios y sugerencias para el mejor desempeño de éste, marcarán también pautas sobre las cuales se llevará a cabo la evaluación del curso-taller.

1. INTRODUCCIÓN

Objetivo específico: Determinar las características actuales de la Escuela de Arquitectura, así como del curso-taller de formación docente.

Subtemas	Técnicas	Recursos	Evaluación
<p>Presentación y revisión del proyecto de formación docente para la Escuela de Arquitectura.</p> <p>Presentación de los resultados obtenidos de la observación realizada, así como de los datos arrojados en la muestra de evaluación docente.</p> <p>¿Qué es la docencia universitaria?</p>	<p>Expositiva</p> <p>Participación de los maestros.</p>	<p>Proyector de acetatos.</p> <p>Hojas de resultados de la evaluación docente.</p>	<p>Participación</p>

Observaciones:

Duración: Sesiones de 2 horas cada una. 31 de julio, 2 y 4 de agosto del 2000.

2. LAS ACADEMIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Objetivo particular: Formar academias de trabajo en las que el docente de Arquitectura pueda apoyarse para el desarrollo de su práctica docente.

Subtemas	Técnicas	Recursos	Evaluación
<p>¿Qué es una academia?</p> <p>Formación de academias</p> <p>Identificación de las características de cada academia</p>	<p>Expositiva</p> <p>Participación de los maestros para su integración en la (s) Academia (s) en que va a participar</p>	<p>Proyector de acetatos</p> <p>Fotocopias</p> <p>Plan de Estudios</p>	<p>Identificación de las características e integración de las Academias</p>

Observaciones:

Duración: Sesiones de 2 horas cada una. 25 de agosto y 4 de septiembre del 2000.

3. MODELOS DIDÁCTICOS

Objetivo específico: Determinar cuáles son los modelos didácticos que predominan en la Escuela de Arquitectura

Subtemas	Técnicas	Recursos	Evaluación
Escuela tradicional Escuela nueva Escuela tecnocrática Naturaleza de cada materia	Expositiva Participación del docente en la identificación del modelo predominante en la Escuela de Arquitectura.	Fotocopias Proyector de acetatos Rotafolio	Identificación del modelo didáctico de su práctica docente

Observaciones:

Duración: Sesiones de 2 horas cada una. 22 de septiembre, 6 y 20 de octubre del 2000

4. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Objetivo específico: Manejar la elaboración de programas de curso, planes de unidad y de clase.

Subtemas	Técnicas	Recursos	Evaluación
Proceso enseñanza-aprendizaje Objetivos educativos Planeación de curso, de unidad y de clase.	Expositiva Participación del docente en la elaboración de objetivos. Trabajo por academias	Proyector de acetatos Fotocopias Formatos de planeación (curso, unidad y clase)	Elaboración de plan de su próximo curso. Aportes para la creación de formatos para la planeación, de acuerdo a las necesidades del docente de la Escuela de Arquitectura.

Observaciones:

Duración: Sesiones de 2 horas cada una. 3 y 17 de noviembre, 1° de diciembre del 2000.

5. RECURSOS DIDÁCTICOS

Objetivo específico: Utilizar los diferentes recursos didácticos empleados en la Escuela de Arquitectura e implementar alternativas a los mismos.

Subtemas	Técnicas	Recursos	Evaluación
¿Qué son los recursos didácticos? Tipos de recursos Manejo de algunos recursos en la educación superior	Expositiva Participativa	Rotafolios Proyector de acetatos Fotocopias	Elaboración de recursos didácticos para la utilización en su materia.

Observaciones:

Duración: Sesiones de 2 horas cada una. 15 de diciembre del 2000, 5 y 19 de enero del 2001.

Bibliografía de apoyo para el curso-taller

DÍAZ BARRIGA, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, 1999. 1° edición. 228 pp.

FIERRO, Cecilia (coaut.) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Edit. Paidós. México, 1999. Primera edición.

NERICI, Imideo. *Hacia una didáctica general dinámica*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1990.

PANSZA , Margarita; **MORAN**, *Fundamentación de la didáctica. Vol. I*. Ediciones Gernika. México, 1990. Cuarta edición. 221 pp.

SERRANO, Alfonso. *Formación docente con microenseñanza*. Universidad Iberoamericana. México, 1997. 1° edición. 90 pp.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRÁFICA

ANUIES. *Programa integral para el desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).*

ANUIES. México, 1986. pp. 165

ASOCIACIÓN MEXICANA DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR (AMEAS).

Plan de desarrollo de la educación agrícola superior. SEP-SESI. México, 1989.

CHADWICK, Clifton B. *Tecnología educacional para el docente.* Edit. Paidós Educador. España, 1992. 3ª edición.

DIAZ BARRIGA, Angel. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.* Edit. Nueva Imagen. México, 1993.

EZCURRA, Ana María. *Formación docente e innovación educativa.* Edit. Patria. México, 1995. 191 pp. Primera edición.

FARFÁN, Pedro (coaut.). *Diagnóstico de la formación docente en la red universitaria de Jalisco.* Universidad de Guadalajara. México, 1997. Primera edición.

FERRY, Gilles. *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Edit. Paidós. México, 1990.

FIERRO, Cecilia (coaut.) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.* Edit. Paidós. México, 1999. Primera edición.

HIRSCH ADLER, Ana. *Investigación superior. Universidad y formación de profesores.* Edit. Trillas. México, 1998. Segunda edición. 147 pp.

NÉRICI, Imideo G. *Hacia una didáctica general dinámica.* Edit. Kapelusz. Buenos Aires, 1990.

PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar.* Edit. Fontamara. México, 1997

PANSZA , Margarita; MORAN, *Fundamentación de la didáctica. Vol. I.* Ediciones Gernika. México, 1990. Cuarta edición. 221 pp.

UNAM. *Plan de Estudios 1992. Facultad de Arquitectura.* Facultad de Arquitectura, UNAM. México, 1992.

UNAM. *Facultad de Arquitectura. Información básica, 1993.* México, 1993.

VILLARREAL CANSECO, T. *Didáctica general.* Ediciones Oasis. S.A. México, 1971.

ZARZAR CHARUR, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia.* Edit. Patria. México, 1997. 6ª reimpresión. 147 pp.

HEMEROGRÁFICA

ALVARADO RODRIGUEZ, Ma. Eugenia. "Propuesta didáctica para la formación docente en una disciplina". En: *Perfiles educativos*. No. 43-44. Enero-junio 1989.

AGUILAR, Martín. "El maestro universitario". En: *Didac*. No. 10. Primavera 1987.

ANAYA, Rafael. "Decálogo de la Universidad Don Vasco." En: *Revista Extensión*. 1991

DELVAL, Juan. "El conocimiento del desarrollo psicológico en la formación de docentes". En: *Sinéctica*. No. 7. Julio-diciembre 1995.

GÓMEZ VILLANUEVA, José. (Coaut) "Formación profesional y calidad de la educación". En: *Perfiles educativos*. No. 47-48. 1990.

GONZÁLEZ, Luis. "El papel de la escuela y maestros en el logro de la calidad educativa". En: *Sinéctica*. No. 14. Enero-julio 1999.

HIERRO, Graciela. "Naturaleza y fines de la educación superior": En: *Cuaderno de Planeación Universitaria*. 3ª época. Año 4. No. 1. Febrero 1990.

JAIME, Lourdes. "Acercamiento a la tarea de la formación docente". En: *Sinéctica*. No. 7. Julio-diciembre 1995.

LERCHE VIEIRA, Sofía. "Concepciones de calidad y educación superior". En: *Perfiles educativos*. No. 69. 1995

MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena. "Los profesionales universitarios. Perspectivas y tendencias en el contexto educativo modernizante". En: *Perfiles educativos*. No. 59. Enero-marzo 1993.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos. "Calidad de la educación superior en México." En: *Perfiles educativos*. No. 51-52. 1991.

RODRIGUEZ OUSSET, Azucena. "Problemas, desafíos y mitos en la formación docente". En: *Perfiles Educativos*. No. 63. Enero-marzo 1994.

RUGARCÍA, Armando. "Estrategias de capacitación y desarrollo de docentes" En: *Sinéctica*. No. 7. Julio-diciembre 1995.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. "Docencia e investigación: vínculo en construcción". En: *Perfiles educativos*. No. 61. Julio-septiembre, 1993.

SCHMELKES, Silvia. "La calidad educativa y la formación de docentes". En: *Sinéctica*. No. 7. Julio-diciembre 1995.

ZARZAR CHARUR, Carlos. "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores". En: *Perfiles educativos*. No. 38. Octubre-diciembre 1987.

ANEXOS

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C. ESCUELA DE ARQUITECTURA
EVALUACIÓN DOCENTE**

La presente evaluación tiene como objetivo obtener elementos que favorezcan el mejoramiento del quehacer docente en nuestra escuela.

Califica de 1 (deficiente) a 7 (excelente) el desempeño del profesor, marcando el número que corresponda, en los aspectos enunciados. Te pedimos que contestes con la mayor objetividad posible para que los datos sean verdaderamente de utilidad.

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

NOMBRE DEL MAESTRO _____
 MATERIA QUE IMPARTE _____
 NOMBRE DEL ALUMNO _____

CONOCIMIENTOS

1. ESTÁ ACTUALIZADO EN LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA	1 2 3 4 5 6 7
2. PROVE SUFICIENTE BIBLIOGRAFÍA Y ELEMENTOS DE CONSULTA	1 2 3 4 5 6 7
3. DEMUESTRA DÓNIMO DE LA MATERIA	1 2 3 4 5 6 7

PLANEACIÓN

4. AL INICIO DEL SEMESTRE PRESENTÓ Y EXPLICÓ DETALLADAMENTE EL PROGRAMA DEL CURSO	1 2 3 4 5 6 7
5. EL DESARROLLO DE SU CLASE REFLEJA UNA PLANEACIÓN PREVIA	1 2 3 4 5 6 7
6. PRESENTA LOS OBJETIVOS DE LA SESIÓN	1 2 3 4 5 6 7
7. PREVE CON ANTICIPACIÓN LOS MATERIALES NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE SU CLASE	1 2 3 4 5 6 7

DINÁMICA PEDAGÓGICA

8. FAVORECE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y REFLEXIVA DE LOS ALUMNOS (plantea preguntas, abre espacios para aclarar ideas)	1 2 3 4 5 6 7
9. EXPRESA SUS IDEAS CON ORDEN Y CLARIDAD (destaca ideas principales, utiliza un lenguaje comprensible, define terminología nueva, plantea ejemplos, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
10. UTILIZA MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA VARIADOS (trabajo individual, trabajos de investigación, en equipo, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
11. RELACIONA SU MATERIA CON EL CONTEXTO ECONÓMICO, SOCIAL Y POLÍTICO DEL PAÍS	1 2 3 4 5 6 7
12. RELACIONA E INTEGRA SU MATERIA CON EL RESTO DEL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA CARRERA	1 2 3 4 5 6 7
13. FAVORECE Y/O MUESTRA LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE SUS ENSEÑANZAS	1 2 3 4 5 6 7
14. CUMPLE CON LOS OBJETIVOS DE SU MATERIA	1 2 3 4 5 6 7

EVALUACIÓN

15. INDICA CLARAMENTE LA FORMA COMO VA A EVALUAR	1 2 3 4 5 6 7
16. VERIFICA DURANTE LA CLASE EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO TRATADO	1 2 3 4 5 6 7
17. REVISAR TRABAJOS Y OFRECE RETROALIMENTACIÓN SOBRE LOS MISMOS	1 2 3 4 5 6 7
18. ESTABLECE CON CLARIDAD Y SUFICIENTE ANTICIPACIÓN LOS CONTENIDOS A EXAMINAR	1 2 3 4 5 6 7
19. ENTREGA PUNTUALMENTE SUS EVALUACIONES	1 2 3 4 5 6 7

ACTITUDES

20. ACEPTA SUGERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DEMOSTRANDO INTERÉS POR ELAS	1 2 3 4 5 6 7
21. SE MUESTRA INTERESADO EN CONOCER A SUS ALUMNOS	1 2 3 4 5 6 7
22. DEMUESTRA INTERÉS POR SU MATERIA	1 2 3 4 5 6 7
23. MANTIENE EL ORDEN Y LA DISCIPLINA NECESARIAS PARA EL APROVECHAMIENTO DE SU CLASE	1 2 3 4 5 6 7
24. SOLICITA A LOS ALUMNOS RETROALIMENTACIÓN SOBRE SU DESEMPEÑO DOCENTE	1 2 3 4 5 6 7

¿Cuáles de las siguientes recursos utiliza en el desarrollo de su clase? Rotafolio _____ Videos _____ Mat. Impreso _____
 Pizarrón _____ Acetatos _____ Maquetas _____ Fotos _____ Diapositivas _____ Visitas _____
 Otros (especifica) _____