

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
FACULTAD DE ENFERMERIA



"POR LO NUESTRO A LO UNIVERSAL"

**"LA PRACTICA EDUCATIVA EN LA
FACULTAD DE ENFERMERIA DE LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT"**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN:
FORMACION EN INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DOCENCIA EN EDUCACION SUPERIOR**

PRESENTA:

GOMELIA BORREGO GUTIERREZ

ASESORES:

**M.C. EMMA LORENA SIFUENTES OCEGEDA
LIC. ANA ROSA CASTELLANOS**

GENERACION UNICA. JUNIO 1996 - MAYO 1998

13-62-13

TEPIC, NAYARIT, OCTUBRE DE 1998

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A mis Padres

Don Donaciano Borrego Mandujano.(QEPD)

Hasta la palma de la mano derecha de Dios,

En donde sé, que te encuentras

Sra. Juanita Gutiérrez Vda. de Borrego

Que aunque lejos; siempre cerca de mi

Les doy las gracias por haberme formado como un individuo común para poder disfrutar de momentos como este, tan significativo en mi vida

A mis Hijos

Nancy Selene y Rafael Sión

Gracias por haberme permitido el disponer de un tiempo que les correspondía para concretizar uno de mis sueños

Los amo

A mis hermanos

Evist, Shet, Iris, Allan y Fco. Javier Borrego G.

Por su respeto, confianza, cariño y solidaridad que nos ha permitido mantenernos unidos a pesar del tiempo y la distancia



A mis asesoras

Ana Rosa Castellanos C. y Emma Sifuentes O

Por su actitud académica e interdisciplinaria que permitió
reunirnos para concluir el presente trabajo y estrechar lazos
de amistad

Al presidente del jurado

A usted Dr. Arturo Murillo Beltrán

Por su confianza, que permite incluir mayor responsabilidad
a mi práctica educativa y por su apoyo para concluir este
trabajo

A la Universidad Autónoma de Nayarit

Por ayudarme a encontrar mi identidad

Y a Ustedes Maestros y amigos.

Que le dan vida a la Institución
y que de alguna manera contribuyeron en mi
formación profesional

INDICE

<i>Dedicatorias y Agradecimientos</i>	<i>I</i>
<i>Índice</i>	<i>III</i>
<i>Introducción</i>	<i>V</i>
<i>Capítulo I</i>	<i>I</i>
Antecedentes Histórico - Sociales en donde se desarrolla la Práctica Docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit	I
<i>Capítulo II</i>	<i>14</i>
2.1. Estado del Conocimiento de la Práctica Docente	14
2.2 Posición Epistemológica	22
2.3. Marco Teórico. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	24
2.3.1. Didáctica Tradicional	27
2.3.2. Tecnología Educativa	31
2.3.3. Didáctica Crítica	35
<i>Capítulo III. Problematicación</i>	<i>41</i>
3.1. Caracterización general en donde se desarrolla la práctica educativa.	41
3.1.1. Las prácticas docentes en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit	41
3.1.1.1. Características de las prácticas docente	41
3.1.1.2. Características del personal docentes	43
3.1.1.2.1. Número de Docentes	43
3.1.1.2.2. Profesiones de origen	44
3.1.1.2.3. Personal docente con posgrados	45
3.1.1.2.4. Lugar de origen	46
3.1.1.2.5. Edad (s)	46
3.1.1.2.6. Dedicación	46
3.2. Planteamiento del Problema de Investigación	47
3.3. Tesis	49
<i>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA</i>	<i>50</i>
4.1. Método	50
4.2 Metodología del Análisis Prospectivo	51
4.2.1. El Instrumento para el Análisis de la Práctica Docente (escenarios y variables)	54
4.2.2. Acopio de Datos	55

<i>Capítulo V</i>	59
Resultados del Análisis de la Práctica docente	59
<i>Conclusiones</i>	72
Propuesta de Política de Formación y Actualización Docente	75
<i>Bibliografía</i>	76
<i>Anexos</i>	83
Anexo 1. Instrumento-Cuestionario para el análisis de la Práctica Docente.	84
Anexo. 2 Hoja de respuesta.	88
Anexo. 3 Cuadro de Análisis de la Planeación Didáctica	89

INTRODUCCIÓN

El Programa de Modernización Educativa elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) ratifica la vigencia del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) en las líneas prioritarias determinadas por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y con base en estos programas, la Universidad Autónoma de Nayarit ha impulsado proyectos con el apoyo del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), entre los que se encuentra el de "Actualización Curricular" cuyo objetivo principal es la revisión y actualización de los planes y programas de estudio congruentes con los avances de la disciplina, la ciencia y la tecnología.

A partir de los proyectos institucionales en esta línea, se intensifican los mecanismos de autoevaluación al interior de las escuelas y facultades.

Estas evaluaciones, han llevado a la Facultad de Enfermería a realizar estudios en diferentes aspectos del currículum y con base en ellos se han realizado cambios o reestructuraciones al plan de estudios con el objetivo de elevar el nivel educativo de sus egresados.

Pero, pensar en la modernización de la educación es pensar también en transformar el quehacer docente, y de alguna manera esta situación invita a la acción de quienes creemos en la institución universitaria a reflexionar sobre cuestiones pedagógicas que tienen que ver con perfeccionar la práctica docente. Y aunque se han realizado intentos por transformar la práctica docente estos no se han planteado concretamente ya que existe aún la concepción de que el dominio de la materia por parte del profesor lo capacita para ser un buen docente.

Sin embargo, la Facultad de Enfermería como una fuerza históricamente importante en la atención de salud de familias y comunidades, hacia el exterior ha ido adecuando sus prácticas profesionales de acuerdo a los modelos de prestación de los servicios de las instituciones de salud, aunque al interior y con base en la experiencia de los docentes nos damos cuenta de que la práctica docente basada únicamente en la enseñanza, en saber la materia, no es suficiente para

lograr el fin de todo proceso educativo: el aprendizaje de los alumnos y la transformación de sus prácticas profesionales.

Los docentes, en el devenir de la escuela se han ido modelando según las exigencias del puesto inscritas dentro de la institución que circunscribe su quehacer al aula como único espacio de intervención ya que desconocen que son ellos quienes dan vida al currículum y cuyos objetivos no se logran sin el desarrollo del profesor, que su vocación puede potencializarse y ampliar su práctica docente de manera creativa e innovadora, lo que significa pensar en los aprendizajes de los alumnos al construir la relación enseñanza-aprendizaje para contribuir en la formación integral e intelectual del alumno, y que esto se logra al vincular la docencia con la investigación cuyo propósito exige la objetividad de la práctica educativa como proyecto eminentemente social.

El problema de la práctica docente se acentúa dada la nueva orientación de las prácticas de enfermería, las cuales deben tomar como punto de partida la crisis económica en la que se encuentra el país, vinculando esta a las necesidades de salud de la población en general, es por ello, que se le considera un elemento clave en el desarrollo de modelos y programas para lograr la meta de salud para todos.

La generación de modelos innovadores para el abordaje de la atención de salud, significa nuevas prácticas para la aplicación de conocimientos a la solución de los problemas que afectan a la comunidad, esto exige a las instituciones formadoras de estos recursos humanos del área de la salud en general y a la facultad de Enfermería en particular, formar estudiantes críticos, creativos y reflexivos.

Siendo la práctica docente una variable que determina el elevar o no la calidad en la educación, la presente investigación "La práctica educativa en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit", se realizó con el objetivo de conocer la práctica real que se realiza en la escuela así como la relación que guarda con los modelos didácticos, y, con base en los resultados proponer los cambios necesarios, para contribuir en su transformación como práctica educativa.

Esta investigación se llevó a cabo a través de la metodología del análisis prospectivo por considerar que para redefinir la práctica docente, es necesario un acercamiento al docente y su

cotidianidad, y a través de esta metodología se logra que éste discuta, reflexione y colabore con el diagnóstico de la práctica docente que se realiza en la escuela ya que a final de cuenta, es su propia práctica.

Además esta metodología que se realiza en cuatro fases permite elaborar una imagen objeto de lo que podría ser la práctica educativa en el próximo milenio, posible y alcanzable

El presente trabajo, está conformado por cinco capítulos:

En el primer capítulo se aborda el contexto histórico-social de la hoy Facultad de Enfermería y la relación que ha tenido en cada etapa el curriculum y la práctica docente

En el segundo capítulo se presenta la noción de la práctica docente como resultado de las investigaciones del primero y segundo Congreso de Investigación Educativa, de donde se rescata el estado actual del conocimiento, la posición epistemológica desde la perspectiva del cognoscitividad de Ausubel, que toma como base la relación de las estructuras cognoscitivas existentes con los nuevos conocimientos por adquirir, para su asimilación y acomodación, procesos que den como resultado el aprendizaje significativo; así como los elementos teóricos que sustentan los diferentes modelos de práctica docente, situando a la didáctica crítica como el elemento teórico en el que también se respalda la presente investigación

En el tercer capítulo, se expone la problematización en la que se encuentra inmersa la práctica docente, (los datos que se presentan fueron recabados de los expedientes de los maestros, tanto de la escuela como de la delegación sindical, y otros, por medio de la observación), de donde surge el planteamiento del problema y la tesis en que se sustenta la investigación, que gira en torno a la improvisación de la práctica.

En el cuarto capítulo, se presenta un bosquejo histórico de la aplicación de la Metodología del Análisis Prospectivo, así como sus fundamentos y las etapas que la constituyen, mismas que se realizan durante la presente investigación.

En el quinto capítulo se muestran los resultados obtenidos con base a las cuatro etapas de la metodología del análisis Prospectivo la participación de los maestros, el diagnóstico de la

práctica docente, el perfil de dicha práctica y el modelo de práctica educativa, posible de realizarse.

Se integran las conclusiones de la investigación, la bibliografía consultada, y un apartado de anexos que contienen el instrumento o cuestionario que se aplicó para recabar la información así como la hoja de respuestas.

Antecedentes Histórico - Sociales en donde se desarrolla la Práctica Docente de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

Desde su origen, la hoy Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit como institución formadora de recursos humanos del área de la salud, se ha ido adecuando a las políticas de las instituciones de salud y educativas, las cuales se adecuan en cada momento histórico al Plan de Desarrollo Nacional

El desarrollo de los estudios de enfermería y de su correspondiente apoyo académico-administrativo han servido de referente histórico para el crecimiento de las prácticas docentes. Ya desde el principio de este estudio se quiere insistir en que el concepto de práctica educativa responde a actividades y procesos reales de profesores concretos, en otras palabras, que la práctica educativa como práctica social especializada es resultado de la profesionalización de la docencia, que asume diversas formas de concreción en las que incluye la práctica docente, y otras actividades que trascienden el espacio del aula en el caso que aquí se estudia, remite a tiempos y espacios definidos.

En esta breve presentación de la historia de los estudios de enfermería, se pondrá pues énfasis en la historicidad de los cambios y transformaciones de la práctica docente en la escuela hoy facultad de enfermería. Esta práctica, no ha permanecido igual, sino que ha ido cambiando, mas aun, su transformación constante es signo de la pujanza de la carrera. Para los efectos de este estudio, se distinguirán tres etapas o momentos.

Primera Etapa. Escuela de Enfermería y Obstetricia "Dr. José Joaquín Herrera". A principios de este siglo, en América Latina los hospitales pertenecían a órdenes religiosas o a sociedades de beneficencia como un modo de redistribuir beneficios a la sociedad. Desde la perspectiva laboral la práctica médica liberal clásica se combinaba con el trabajo altruista en

los hospitales de curación, en atender las demandas respensivas de hospitales y hospitales proporcionando a atención a los enfermos.

En 1922 comienzan las reformas educativas en México, promovidas por el Secretario de Educación, Narciso Bassols, a través del cumplimiento de artículo tercero a través de reglamento de la Secretaría de Educación Pública. Las reformas en la enseñanza media, que se introdujeron en la política educativa buscaban enseñar mejores métodos de producción para satisfacer las necesidades económicas de los sectores rurales, proponían que las escuelas técnicas proporcionar nombres con especialidad concreta y definida, que por necesidad estarían subordinados al pensamiento directivo y a su vez este pensamiento directivo sería formado en el seno de las universidades.¹

Otra iniciativa fue la de instaurar las escuelas rurales bajo la jurisdicción del gobierno federal, sentando las bases para la política educativa de periodo a determinar a los sujetos sociales que orienten los planes de estudio.

Con estos antecedentes, la educación en enfermería surge en el Estado de Nayarit el 21 de junio de 1929, al crearse la Escuela de Enfermería y Obstetricia "Dr. José Joaquín Herrera", en ese momento se encuentra al frente de los Servicios Coordinados de la Secretaría de Salud del Estado, el Dr. José Joaquín Herrera de quien toma nombre la escuela, como gobernador del estado el C. Juventino Espinosa Sánchez durante el periodo presidencial del Gral. Lázaro Cárdenas y dentro de las políticas de "Lucha Nacional" bajo el supuesto de que la unificación curricular contribuiría a la democratización del saber.

La administración de la escuela, recar en personal del área médica, los cuales elaboran los primeros currículos (planes de estudio), estos se organizan con base en un listado de materias

¹ BRITO, Pedro et al. "El personal de salud y el trabajo: una mirada desde las instituciones", en *Revista Educativa en México*, vol. 17, Organización Panamericana de la Salud, vol. 27, N.º. Enero-Marzo 1997.

² Ver MUÑOZ, Ignacio Carlos, *Educación, Estado y Sociedad en México (1920-1970)*, en *Revista de Educación Superior*, N.º 34, Abr. jun. México p. 87.

³ Ver GARCÍA, Moisés Rosalind, *Economía Nacional, Enfoques*, La educación en México en *Educación y Sociedad en México*, N.º 7 México p. 27.

que "aunque no se preocupaban por el control social, éste iba implícito en los programas sociales y políticos."⁴

El análisis de Feinberg (1975) nos dice que: "las raíces ideológicas de la política liberal de la educación demuestran que incluso en este siglo, muchas de las reformas propuestas tanto en las escuelas como en otros lugares han sido útiles implícitamente a los intereses sociales conservadores, de estabilidad y estratificación social"⁵.

El propósito central en el aspecto educativo lo constituyó la educación técnica como un mecanismo para extender los beneficios de la educación a los hijos de los obreros y campesinos.

La Escuela inicia actividades con el nivel técnico, con 25 alumnas de los distintos municipios que conforman el Estado, internas y becadas por el Gobierno del Estado, los Ayuntamientos y la Compañía Comercial Nayarita S.A., comprometidas a regresar a sus lugares de origen como recursos humanos del área de la salud, para satisfacer las necesidades de salud de la población campesina quienes en ese momento se encuentran participando activamente en el desarrollo económico del país.

Al respecto Carvalheiro nos dice que las instituciones de salud se dedicaban a investigar y atender los problemas sanitarios de economías agroexportadoras o extractivas, se orientaban a la investigación básica biológica y la asociaban al trabajo en las áreas endémicas (lo que dimensionaba socialmente el problema) y su meta era la de brindar instrumentos aptos para el combate contra epidemias mediante sueros, métodos, diagnósticos y vacunas⁶.

Como requerimiento de ingreso se exige el haber cursado la enseñanza primaria y al concluir los dos años de estudio de enfermería, otorga el Diploma del Curso Femenil de Enfermera Rural.

⁴ *Ibid.* APPLE, W.V. y N.R. King, "¿Qué enseñan las escuelas?", en *Compendio de investigaciones en teoría y en práctica*, Sacristán, Imeno y Pérez González, 3ª ed. Madrid, Ed. Grefol, 1989, p.41.

⁵ FEINBERG. Cit por Apple, W.V. y N.R. King, *op.cit.* p.41.

⁶ CARVALHEIRO, J. Cit por Brito, Pedro, *op.cit.* p.6.

De 1945 a 1954 de acuerdo al modelo de desarrollo del país, se produce un crecimiento de los servicios de atención médica y el Estado tiende a brindar servicios en establecimientos propios que adopta la planificación y la administración sanitarias, donde se desempeña personal profesional y no profesional en relación de dependencia y supervisión directa, situación que incide en la institución educativa y la carrera técnica de enfermería se prolonga a tres años de duración para obtener el Diploma de Enfermera Sanitaria Hospitalaria.

En este periodo se consolidan la profesionalización de numerosas categorías ocupacionales (médico general, especialidades médicas, odontología, enfermera general, auxiliar de enfermería, trabajo social) que se requiere como personal asalariado dentro de las instituciones de salud, que trae como consecuencia la división técnica del trabajo y como consecuencia, a partir de 1959 la Escuela inicia mecanismos para una mejor articulación con los requerimientos de las instituciones de salud y exige estudios de secundaria como requisito para cursar la carrera y otorga el Título de Enfermera a sus egresadas previo examen profesional.

En 1960, la escuela de enfermería se encontraba inscrita en el Instituto del Estado y a partir de 1962 forma parte del Instituto de Ciencias y Letras de Nayarit (antecedente de la Universidad), y dado que una de sus finalidades es la de fomentar la investigación científica y social para resolver los problemas que aquejan al Estado, en 1964 se inserta en la curricula la materia de investigación, se implementa el servicio social obligatorio de seis meses y la realización de una investigación-tesis para obtener el título; a partir de 1965 la escuela deja de ser internado y el servicio social se incrementa a un año de duración por disposición de las autoridades sanitarias de las Instituciones de Salud del Estado.

La interdependencia de las instituciones de salud y educativas, se basa según Menéndez en un modelo de organización médico hegemónico comprendiendo al conjunto de prácticas, saberes y teorías generadas por el desarrollo de la medicina científica, que se caracteriza por una ideología teórica biologista, positivista y ahistórica, que sustenta prácticas reparativas

eminentemente pragmáticas sobre la enfermedad del individuo y responsable de su propia enfermedad, que ha logrado subordinar progresivamente a las otras prácticas⁷.

La administración de la Escuela en esta primera etapa, recae en personal médico y la planta docente se conforma principalmente por profesionistas del área médica y de enfermería de las instituciones de salud, los médicos imparten las materias teóricas del área médica y las enfermeras de campo clínico la enseñanza de las técnicas propias de la profesión; esta situación contribuye a separar los conocimientos teóricos médicos de los saberes prácticos de enfermería.

Y dado que el personal docente cuenta con prestigio profesional, la escuela no planea cursos de formación docente en los aspectos didáctico pedagógicos, por lo que, la práctica docente en ese momento, se realiza en las aulas de la escuela, en donde durante la enseñanza se transmiten los conocimientos teóricos en forma expositiva o a través del dictado de apuntes y la certificación de que éstos fueron aprendidos por los alumnos, los cuales se limitan a memorizarios, y en las salas de los hospitales en donde dos grupos diferentes en sexo⁸, profesión y status, tratan de compartir o utilizar el mismo territorio, la enseñanza se ejerce en relación con la desigualdad de conocimientos, prestigio y poder entre el médico y la enfermera, es decir, la practica de enfermería se realiza bajo la supervisión e indicaciones del medico, en forma improvisada (empírica) pero activa en la aplicación de técnicas destinadas al cuidado de los enfermos y a prestar ayuda durante las campañas de vacunación o en casos de desastres naturales

Se sientan así las bases para que, a través de las prácticas docentes institucionalizadas (instituciones educativas y de salud), se transmitan valores y significados culturales que legitiman el quehacer de enfermería como dependiente y técnico

⁷ MENÉNDEZ, E. Modelo médico hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud, en *Cuadernos médicos sociales*, N° 64 septiembre 1985

⁸ Vid. Los contenidos culturales, la diversidad cultural y la función de las instituciones escolares. TORRES Jujo *Globalización e interdisciplinariedad, el currículo integrado*. Madrid, Ed Morata, 1994, 269 p.p.



Con esta formación, las egresadas de esta institución educativa con nivel técnico, se van integrando paulatinamente como instructoras de campo clínico y posteriormente como personal docente de aula con lo que se logra la reproducción de las prácticas.

En 1969 se funda la Universidad de Nayarit (obtiene su autonomía en Septiembre de 1975) y la Escuela de Enfermería y Obstetricia "*Dr. José Joaquín Herrera*" forma parte de la oferta profesional de esta Institución.

El ser una opción educativa de nivel técnico con reconocimiento universitario, provoca un incremento en el número de aspirantes y se eleva la matrícula a 111 alumnas de primer ingreso, y el no contar con mecanismos para la selección de profesores, ocasiona la contratación de profesionistas, pasantes y técnicos de diversas áreas del conocimiento.

Un hecho significativo de esta etapa es el que en 1973 la administración de la escuela recae en el personal de enfermería; quienes realizan modificaciones al plan de estudios, cambiando una materia por otra, así como los requisitos administrativos acordes a la universidad que las egresadas deben cumplir para obtener el título de enfermera general. El plan de estudios se organiza como un plan de trabajo el cual contiene un listado de materias organizado por las asignaturas a cumplir en cada semestre.

Es hasta 1982 que la administración de la escuela, retoma las propuestas de las políticas iniciadas en 1970 en cuanto a la formación de profesores y ofrece al personal del área de enfermería con formación técnica cursos de capacitación, actualización y especialización en el aspecto profesional; cursos posbásicos en Enfermería Materno-Infantil, Planificación Familiar, Cuidados intensivos, y en el pedagógico-didáctico sobre integración docencia-servicio, programación por objetivos, investigación en enfermería y el curso de Didáctica de donde se obtienen como producto el Plan de Estudios del Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería con duración de un año, como mecanismo para elevar el nivel profesional de los docentes del área de enfermería, situación que motiva a este personal a cursar estudios de preparatoria en 1983 como requisito para ingresar a dicho curso de licenciatura en 1984.



Como producto de este Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería para profesoras del área, se obtienen las propuestas curriculares de 1) Enfermería Básica Simultánea al Bachillerato, 2) Licenciatura en Enfermería y el 3) Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería, este último con el objetivo de elevar el nivel profesional del personal docente y de enfermeras en servicios de las instituciones de salud.

Otro de los productos emanados de los cursos fue la modificación de los programas del plan de estudios vigente para la aplicación de las cartas descriptivas y el uso de los escasos recursos audiovisuales como auxiliar didáctico.

La práctica docente del personal de enfermería que asistió a estos cursos, sufrió cambios significativos, se vio que en un primer momento introdujo con entusiasmo las cartas descriptivas, objetivos de enseñanza previamente establecidos y la evaluación de los aprendizajes a través de las nuevas conductas de los alumnos, observables y medibles, sin embargo, al no adaptarse a la nueva situación, regresaron con el tiempo a las prácticas anteriores más tranquilizantes. El personal docente que no asistió a los cursos, continuó con la visión tradicional de práctica docente.

Segunda Etapa Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia "Dr. José Joaquín Herrera". En 1988 el Consejo General Universitario aprueba los currículos de los tres planes de estudio antes mencionados y la escuela se transforma en Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia "Dr. José Joaquín Herrera".

Estos niveles se crearon con el objetivo de elevar el nivel educativo de sus egresados, y como un mecanismo que les permita una mejor y mayor participación y ascender a niveles de toma de decisión en las instituciones educativas y de salud, así como realizar el ejercicio libre de la profesión como práctica independiente; esto se asocia a la división social del trabajo que repercute en la distribución social del conocimiento.

Al ofertar los tres niveles, los requisitos de admisión para el nivel técnico con duración de tres años y uno de servicio social son: edad mínima 15 años, haber cursado la secundaria y contar



con promedio mínimo de 8 (ocho) y al concluir presentar una memoria de servicio social para obtener el Título de Enfermera.

Para el nivel licenciatura con duración de cuatro años y un año de servicio social haber cursado la preparatoria, edad mínima 18 años y promedio de 8 (ocho), al concluir los estudios presentar una memoria de servicio social y la realización de una investigación-tesis para obtener el Título de Licenciado en Enfermería.

En cuanto al Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería (se aprueban cinco cursos), éste se implementa en la modalidad de semiescolarizado, con duración de 15 meses los requisitos son: estudios de preparatoria, contar con un curso posbásico en alguna especialidad y un mínimo de cinco años de ejercicio profesional, el servicio social se integra como práctica dentro del mismo plan de estudios y al egresar se obtiene el Título de Licenciado en Enfermería.

Para atender el nivel de licenciatura, se selecciona entre la planta docente, a aquellos profesores que cuenten con título universitario en alguna disciplina o tengan conocimientos de la materia que van a impartir, el resto de personal no titulado, o con preparación técnica se ubica en el nivel medio terminal, en el caso del curso complementario, la coordinadora contrata al personal dentro del mismo personal que imparte en ambos niveles. Sin embargo "Saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado"⁹

Dado que, la población escolar de la licenciatura es mínima, en comparación con el nivel técnico; para completar la carga horaria, la administración le asigna al docente la misma asignatura en los dos niveles, situación que propicia la reproducción de la práctica docente

⁹ HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María, Sancho. *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Ed. Paidós, Barcelona 1993.

Nivel Educativo	1988 - 1989	1994 - 1995
Licenciatura en Enfermería	66	164
Bachillerato en Enfermería	665	616
Total	731	780

Fuente: Manual de Estadísticas Básicas UAN-UJP 1994-1995

Tomando en consideración las recomendaciones del Programa de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), de los trabajos del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y las opiniones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 propone evaluar sistemáticamente sus actividades y planear coordinadamente su desarrollo, en las instituciones de educación superior del país.

Y para dar impulso a este proceso, la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) crea Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) sentando así las bases para la evaluación y dando continuidad y permanencia a este proceso.

El poder Ejecutivo Nacional, con el objetivo de cumplir con uno de los objetivos del Programa de Modernización Educativa, crea en 1990 el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) con el cual se financian proyectos institucionales que incidan en la transformación de sus funciones, como requisito para el otorgamiento de subsidios, los proyectos deben corresponder con las líneas propuestas por la CONPES.

En este mismo año, se crea en la Universidad Autónoma de Nayarit, la Comisión Institucional de Evaluación (CIE), con apoyo del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), se realiza la primera evaluación diagnóstica cuyos resultados mostraron la crisis educativa en que se encuentra la institución y como una de sus causas: la falta de actualización y formación disciplinaria y pedagógica de los profesores, y como respuesta, se elabora el

Programa Estratégico 1991-1992 que generó cursos de didáctica a los que asistieron docentes de las escuelas de la institución¹⁰

En este contexto institucional, la Escuela Superior de Enfermería en 1992 integra un equipo de docentes y un coordinador externo y se realiza la evaluación curricular de los dos planes de estudio con la metodología del Análisis Prospectivo utilizada por la Federación Nacional de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FENAFEE) con base en las funciones sustantivas y adjetivas de la Universidad, al egresar la primera generación de la licenciatura en Enfermería y la segunda de Enfermería básica simultánea al bachillerato.

En forma simultánea durante este tiempo se generan cursos de sensibilización de los profesores para lograr su participación en el proceso de evaluación, en las siguientes temáticas

En 1992 curso-taller de profesionalización, Metodología prospectiva para el análisis de la educación en enfermería y seminario de actualización en enfermería

En 1993 Cursos de teorías y modelos de enfermería, Marco epistemológico de Enfermería, Diseño curricular y Análisis Prospectivo

El diagnóstico proporcionó la información siguiente: la curricula de la Escuela es de organización rígida, carece de un sustento teórico de la disciplina de enfermería y pedagógico, no contempla mecanismos de evaluación para la detección de necesidades que la retroalimenten, subordina lo académico a lo administrativo y se cambia o reestructura sin una previa preparación del personal docente

En el plan de estudios existe exceso de asignaturas con su correspondiente tiempo lineal, a pesar de estar organizada por áreas en la práctica se trabajan como asignaturas aisladas sin secuencia lógica, los programas se otorgan por la administración de la escuela, contienen el objetivo a lograr con los contenidos que corresponden a índices de libros.

¹⁰ Ver MURILLO, Beltrán Arturo et al. Los 25 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. FOMES-UAN 1995

La docencia es la función sustantiva que predomina; no contempla mecanismos para la selección y evaluación del docente, en ocasiones se promueven cursos con orientación didáctica pedagógica de corta duración y sin previo análisis de necesidades de formación, sin planeación en tiempo, por lo que sólo algunos docentes participan con el objetivo de obtener créditos e incrementar su salario, otros en búsqueda permanente de conocimientos que rompan con los enfoques tradicionales de su práctica docente y la mayoría permanecen inmóviles ante los cambios.

La investigación que se realiza en la escuela, es básicamente enfocada a estudios, y únicamente como mecanismos para la titulación de los pasantes con asesoría de los docentes, sobre problemáticas del área médica.

En 1994, personal docente de la escuela miembros de la Academia de Investigación Educativa de la Universidad (ACIE)¹¹, realizan la evaluación del Perfil del Egresado de la Licenciatura en Enfermería de donde se obtiene como resultado la indefinición de las prácticas profesionales con respecto al nivel técnico, con predominio en la aplicación de técnicas y la desvinculación entre la teoría y la práctica.

Lo anterior generó la necesidad de realizar en 1994 talleres sobre Tendencias y perspectivas del perfil del licenciado en enfermería y planeación curricular. A estos cursos asistieron los profesores seleccionados por la administración de la escuela.

Como resultado de estas dos evaluaciones, a partir de 1995 la Escuela Superior de Enfermería se encuentra en proceso de reestructuración curricular que pretende dar nuevos sentidos a las prácticas profesionales del Licenciado en Enfermería.

Los cursos planeados en este año giran en el aspecto disciplinar, con base en teorías y modelos de enfermería con el objetivo de sustentar la nueva curricula.

¹¹ ACIE: La Academia de Investigaciones Educativas se constituyó en 1997 por iniciativa de un grupo de docentes de las diversas escuelas, con el objetivo de contar con un espacio de análisis y discusión de la educación, y en correspondencia a la propuesta de la Coordinación General de Enseñanza de la Universidad Autónoma de Nayarit de formar academias disciplinarias al interior de las escuelas.

En este mismo año, el Consejo Técnico de Escuela, toma el acuerdo de cerrar las inscripciones para el primer año del nivel de Enfermería Básica Simultánea al Bachillerato durante el ciclo escolar 1996-97 con el fin de evaluar su pertinencia, con base en las nuevas tendencias de las instituciones del sector salud encaminadas hacia la profesionalización del personal de enfermería, con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios

En las últimas décadas, los descubrimientos científicos y tecnológicos y la ampliación de la racionalidad humana han influido en la formulación de nuevos conceptos acerca del proceso salud-enfermedad así como nuevas prácticas de los profesionales del área de la salud.

Surge así la concepción biológico-social-histórica que propone una articulación entre las ciencias naturales y las sociales que permite concebir que el proceso de formación de los nuevos recursos humanos para el área de la salud, debe partir, del análisis interpretativo global que estudie las condiciones generales del contexto social, tomando como punto de partida la situación de crisis económica del país vinculada a las necesidades de salud de la población en general

Es por ello que, a partir de la década de los setentas, la enfermería promueve acciones tendientes a lograr la autonomía como profesión y disciplina, así como propiciar la apertura para que

"En el contexto curricular, las instituciones de educación superior de enfermería y sus programas se fundamentan en un marco teórico epistemológico, que conlleva en su proceso la construcción de su propio marco disciplinario y a la legitimación de la enfermería como una disciplina que oriente la formación, la investigación y la práctica, que se refleja en la integración de su currículo teniendo como ejes integradores: el heurístico, el simbólico, el crítico de autodesarrollo y el técnico, con el objeto de tener una reflexión científica del conocimiento a fin de aprehenderlo, construirlo y retroalimentarlo entre profesores y alumnos como método de trabajo por excelencia"¹²

¹² FEDERACIÓN NACIONAL DE ASOCIACIONES DE FACULTADES Y ESCUELAS DE ENFERMERÍA (FENAEE. A. C.) *Imagen objetivo de la educación en enfermería en México. 1987.*

Tercera etapa. Facultad de Enfermería. La escuela adquiere el nivel de facultad el 7 de Septiembre de 1996 al iniciar la Especialidad de Administración y Docencia en el Área de la Salud, cuyo principal objetivo es elevar el nivel profesional de los profesores del área de la salud así como ser una opción para otros profesionistas, se inscribieron 19 docentes de la facultad.

La Maestría en Formación en Investigación Educativa y Docencia en Educación Superior, surge como una propuesta pedagógica de profesores egresados del Curso Único en Licenciatura en Ciencias de la Educación (1988) miembros fundadores de la Academia de Investigación Educativa de la UAN (1993) Dicha propuesta la retoma y hace realidad la Escuela de Enfermería al brindarle el soporte administrativo institucional, a la generación única de la maestría, misma que inicia el mes de Junio de 1996, el programa concluye en el mes de Junio de 1998, la maestría toma como eje el vínculo docencia investigación para incidir en la profesionalización de la docencia, a la cual asisten siete profesoras de la Facultad de Enfermería

Y en 1997, el Consejo Técnico de la Facultad de Enfermería toma el acuerdo de cerrar definitivamente la opción educativa de Enfermería Básica Simultánea al Bachillerato

Con la participación del personal docente egresado de posgrado, la Facultad de Enfermería planea la reestructuración curricular en 1998

2.1. Estado del Conocimiento de la Práctica Docente

El estado de conocimiento sobre la práctica docente, consiste en el conjunto de trabajos e investigaciones que han tomado como objeto de estudio a la práctica docente, en un lugar y tiempo determinados.

Es así, que los últimos años han sido importantes por los cambios conceptuales que se han dado en los elementos que integran la noción de práctica docente como tema de investigación. Para los fines del presente trabajo, se toma como punto de partida las experiencias llevadas a cabo en México, rescatadas desde el primer Congreso de Investigación Educativa realizado en 1981 y en particular del segundo Congreso efectuado en 1993.

Estas investigaciones invitan a reflexionar sobre las distintas prácticas docentes existentes, por ser un tema que se desarrolla en estructuras sociales elevadamente complejas donde los escenarios dependen de las políticas de educación de nuestro país, así como del marco legal de donde surgen sus fundamentos principales.

Antes de los ochentas, la práctica docente no se incluía como tema de investigación, "la atención se enfocaba en atender el crecimiento de la matrícula en todos los ámbitos educativos, la cual, en el nivel de educación superior de 1970 a 1982 pasó de 252 mil a 918 mil"¹¹.

En el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1981, los estudios e investigaciones sobre la práctica docente se centraban en el proceso enseñanza - aprendizaje, estableciendo como categoría de análisis la relación maestro-alumno, como ámbito conceptual

¹¹ PAYAN Figueroa, Carlos. *Educación superior, desarrollo económico y legislación en México*. México, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1981.

el espacio áulico y como variables el uso de los modelos didácticos por parte del maestro así como el logro de conocimientos y habilidades por el alumno¹⁴.

Hasta 1981 éstos estudios son poco extensos, con propuestas vagas y difusas, con dificultades conceptuales y de organización en su realización, sobre todo que estas investigaciones no explican los problemas de la práctica docente y su quehacer cotidiano, ya que en los estudios predominaban acciones con clara tendencia a lo tradicional, otros se guiaban por el enfoque de la aplicación y con productos terminados e influenciados por la política gubernamental. La prospectiva de ese informe recomendaba investigaciones sobre el docente y su implicación en su tarea docente.

El Segundo Congreso de Investigación Educativa, efectuado en 1993 rescata investigaciones en seis campos temáticos: práctica docente, saberes docentes, prácticas estudiantiles, saberes estudiantiles, interacción, condiciones materiales e institución.

Se observa a diez años de distancia entre los congresos, que los estudios sobre la práctica docente se encuentran en otro nivel por la transformación y desarrollo de los estudios realizados, éstos permiten valorar el peso relativo como nuevo conocimiento en distintos esfuerzos científicos destacando los que se refieren a perspectivas cualitativas con enfoques constructivistas y posturas novedosas al concebir de distinta manera al mundo, nuevas propuestas teóricas en oposición a los modelos tradicionales, de donde surgen objetos de análisis que posibilitaron la crítica y la generación de nuevas propuestas de práctica docente, opciones viables que propiciaron un movimiento que culminó en una nueva corriente¹⁵.

La corriente crítica sustentada en distintas disciplinas pertenecientes al ámbito social, como Psicología, Sociología, Pedagogía, este enfoque didáctico, centra su interés en denunciar los componentes ideológicos de la práctica docente sustentados en la tecnología educativa de

¹⁴ I Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Documento Base I, México, SEP-CIJNACYT, 1981.

¹⁵ II Congreso Nacional de Investigación Educativa, La Investigación Educativa en los 80's Perspectivas para los 90's, en Estudios del conocimiento, México, ICNIE-SNTE, 1993.

donde surgen diversas propuestas de práctica docente, unas con predominio de contenidos sociologizantes que recuperan los valores que se han perdido, otras retomaron a la misma tecnología complementandola con contenidos humanísticos y otras más se opusieron energicamente y adoptaron formas de pensamiento que radicalizaban al proponer modelos ecológicos como eje de la instrucción escolar.

En oposición a la tecnología educativa, se elabora una propuesta didáctica alternativa a la que denominan didáctica crítica¹⁶, a partir de esta perspectiva, se prescribe la práctica docente con los siguientes pasos "establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y del curso, organizar el conocimiento a partir de la reflexión, evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender"¹⁷

La didáctica crítica, a través del trabajo grupal, favorece las interrelaciones en el salón de clases como un mecanismo para superar el individualismo y los roles preestablecidos para profesores y alumnos. Propicia una práctica áulica que toma como eje la reflexión, como agente catalizador en el ámbito de la educación normal. Esta idea ha generado proyectos de actualización y desarrollo profesional, como diplomados, especialidades y maestrías en distintos estados de la república.¹⁸

De esta postura surgen libros de texto analíticos con propuestas hacia una nueva práctica docente, que toma en sus manos la relación enseñanza-aprendizaje como una estrategia para superar a la propuesta de la tecnología educativa, además la profesionalización de la docencia alcanza el reconocimiento social que demanda una práctica con mayor dedicación, para desarrollar integralmente el diseño curricular, la planeación de su práctica así como la evaluación y la investigación como eje metodológico.

El análisis de la práctica docente se convirtió entonces, en eje de reflexión para la creación de la licenciatura de nivelación de la U P N , así como para elevar al nivel de licenciatura en las

¹⁶ PANZA, Margarita et al. *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I, 14. Gernika, México, 1986.

¹⁷ QUIZANA, Rocío. "La didáctica crítica y la tecnología educativa", en *Revista Pedagógica Educativa*, N° 49-50, México, CISE - UNAM, 1990.

¹⁸ El Congreso Nacional de Investigación Educativa. Op.cit.

escuelas normales que iniciaban un nuevo plan de estudios en 1984, y el interés por la noción de práctica docente como contenido de enseñanza más que como tema de investigación, alcanzado un lugar nacional como objeto de reflexión y desarrollo curricular en especialidades y maestrías en la U.P.N. y unidades estatales, en diplomados, cursos de formación de maestros y en la fundamentación de propuestas de desarrollo académico. La variedad de las regiones ha condensado el tratamiento de temas y enfoques igualmente diversos¹⁹.

Por las características que se observan en la práctica docente actual se le califica como tradicional. A este respecto, surge una propuesta para su transformación a partir del análisis de la propia práctica por parte del docente a través de la investigación acción que "concibe al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación"²⁰, impulsando procesos formativos-reflexivos de la actividad que se genera en el aula, escuela, así como la función social del trabajo docente²¹.

Esto ha propiciado que algunos docentes, inicien estudios o investigaciones en su espacio público y con la participación de sus alumnos, entre los que se encuentran el papel del contexto académico, los modelos de relación educativa dominante y las formas más frecuentes de evaluar estos se realizan a través de la aplicación de modelos de enseñanza como un mecanismo para comprobar que en las prácticas de los maestros predomina la exposición verbal, en donde el papel central se le asigna al profesor y la ausencia de coordinación académica dentro de las instituciones²².

Algunos estudios muestran resultados de experimentos, que se han realizado aplicando modelos de enseñanza como un mecanismo para comprobar la eficiencia de los alumnos,

¹⁹ ELIAS, Elena. *Unidos rectoras en la formación docente periodo 1989-1992*, en Documento de trabajo para el Taller nacional de reestructuración de la Dirección de Desarrollo Académico, Chapala, O de Guadalupe, DDA-DES, 1992.

²⁰ IIE-CINVESTAV-IPN 1988.

²¹ BARABTARLO, Anita. *La investigación-acción en los currículos de formación docente*, en *Colección Pedagogía Universitaria*, Ho. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1987.

²² MERCADO, Raúl y Eva Taboada, op.cit.

²³ RUEDA, M. y A. Casales. *Relación educativa universitaria. Análisis de casos*, en *El Aula Universitario. Ipsoanálisis metodológicos*, México, CISE-UNAM, 1991.

obteniendo como resultados satisfactorios en cuanto a coordinación motriz, no se encontraron cambios en las estructuras, pero se favoreció la participación y el interés de los estudiantes²³.

Se logró además hacer comparaciones entre distintas prácticas de donde se concluye que la práctica docente de los protagonistas es ajena a la propuesta curricular²⁴.

De lo anterior se desprende que los programas escolares a través del docente más que promover la originalidad, favorecen la imitación y mecanización de las actividades instruccionales²⁵. Estos estudios, mostraron que existen distintas concepciones en los maestros, que aparecen implícitas en su práctica, por lo que algunos estudios resaltan los problemas en el aula, entre los que se destacan el cómo enseñar, la valoración de algunos conocimientos, las interacciones y elementos que intervienen en el trabajo del aula²⁶.

En este grupo se encuentran investigaciones que indagan sobre el cómo se estructura el saber técnico en la relación teoría-práctica, ciencia y tecnología²⁷, y en la relación profesor y contenidos escolares,²⁸ para la identificación de un saber especializado²⁹.

Una aportación al campo de la investigación educativa es la que nos muestra los saberes del maestro, en términos de prácticas específicas en el aula, encaminadas a observar las habilidades de los maestros para organizar el grupo, tomar en cuenta cada intervención de los

²³ VÁZQUEZ, Bulmaro. *El vínculo investigación-docencia en la formación de profesores*. Oaxaca, México, Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, 1991.

²⁴ FLORES, Patricia y Aurora Jiménez. *El laboratorio de docencia*, en *Memorias del encuentro de investigación cualitativa sobre la realidad escolar*. México, Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros, A. C. 1990.

²⁵ HERNÁNDEZ, Patricia. *Las estrategias del docente en los procesos de lectoescritura en grupos de primer año*, en *Memorias Encuentros de Investigación sobre la realidad escolar*. México, Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros A. C. y la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. 1990.

²⁶ LUNA, Lucila. *Investigación de problemas en el aula de la enseñanza secundaria*, en *tesis de Maestría*. Querétaro México, CIDEI, 1988.

²⁷ LEVY, Claudine. *El saber técnico en las escuelas agropecuarias*, en *Serie de Tesis*, N° 20, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1992.

²⁸ DÍAZ, Guadalupe. *El saber técnico en la enseñanza agropecuaria*, en *Serie de Tesis*, N° 15, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1993.

²⁹ QUIROZ, Rafael. *El maestro y el saber especializado*, en *Serie de Tesis*, N° 4, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1987.

alumnos, así como promover y mantener la actividad individual³⁰, y las estrategias utilizadas por los maestros para transmitir los saberes específicos, seleccionar y combinar diferentes saberes para realizar sus prácticas de enseñanza³¹.

Algunas conceptualizaciones que se emplean para reflexionar sobre la problemática de la práctica docente son: la relación institución escolar-práctica docente, lo instituido-instituyente³², y la articulación entre poder-saber: éstos para comprender el sentido de las propuestas de formación y el modelo de lo que debe ser un buen maestro³³.

Se puede encontrar, que la noción de práctica docente inscrita en los diversos estudios e investigaciones guarda relación con los programas de formación en los cuales se observan tanto concepciones pragmática y en otros histórico-social y que de ambas pueden existir reduccionismo objetivista y subjetivista³⁴.

Esto genera propuestas tendientes a superar la dicotomía mediante perspectivas globalizadoras, así como el planteamiento de nuevos objetos de investigación de la práctica docente que se vienen observando en la problematización; la idea de análisis ha abierto caminos de indagación así como brechas de reflexión³⁵.

Ligado más al campo de la investigación, emerge la noción de trabajo docente como elemento de comprensión de la práctica docente en el contexto institucional, dándole énfasis a las condiciones materiales en la escuela, los saberes docentes y la historicidad que configuran

³⁰ MERCADO, Ruth. *Un taller con maestros a propósito de la práctica docente*, en *Formación de maestros y práctica educativa*. Memorias DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

³¹ TALAVERA, María. *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*, en *Serie Tesis*, N.º 14, México, D.F., CINVESTAV-IPN, 1992.

³² RENDÓN, Juan. *Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM, Utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente*, en *Formación de maestros y Práctica Educativa*. Memorias DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

³³ ELIZONDO, Aurora. *Algunas nociones para reconceptualizar la tarea de formación docente*, en *Formación de maestros y Práctica educativa*. Memorias DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

³⁴ AYALA, Laura. *Enfoques reduccionistas de la práctica docente*, en *Ecología*. México, UPN, 1986.

³⁵ ZAMORA, Antonio y Manuel Pineda. *Una aproximación para el estudio de la práctica docente*, en *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México, CISE-UNAM, 1991.

prácticas heterogéneas de enseñanza, y comprender la relación del profesor con su práctica,⁵⁶ esto genera críticas hacia esta vertiente, ya que por un lado, se plantea un espíritu moralizante que preña al campo de la formación como un impedimento para lograr la acción reflexiva de los profesores, y por otra, al ser un ámbito de intervención, los actores tienden a elegir metas, por lo que también se afirma que la noción de modificación de la práctica docente no es clara, coloca al profesor bajo la elección, pero no se proporcionan opciones para que asuma el cambio

De igual modo las nociones de recuperación y transformación del saber de los maestros, en ocasiones se plantean como una paradoja difícil de resolver, dadas las condiciones institucionales en las que se realiza, no obstante para los promotores de la profesionalización de la docencia se asume como reto para transformar la práctica docente⁵⁷

Esta propuesta, que vincula la docencia con la investigación no intentan formar investigadores, pero concibe que la investigación puede ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre la cotidianidad de la práctica docente, así como generar nuevas propuestas de prácticas pertinentes y viables a las condiciones específicas de las escuelas, además intenta proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan desarrollar opciones con base en reconocimiento sistemáticos de las prácticas cotidianas⁵⁸

Dicha propuesta de reflexión de la práctica docente para generar prácticas pertinentes y viables se edificó alrededor de contenidos temáticos fundamentales práctica docente, formación docente, currículum, didáctica, enseñanza - aprendizaje e institución. La práctica docente se concibe como el complejo de interacciones en los que se inscribe el docente, un tanto actor en el salón de clases, la formación docente, asumida como proceso cotidiano permanente de conformación en la institución, el currículum como la estructura que enmarca la acción del

⁵⁶ ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, en *Cuadernos de Educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986.

⁵⁷ MERC(AIX) Ruth y Eva Taboada op.cit

⁵⁸ MARQUEZ, María y Eduardo Weiss. *Investigación y generación de conocimiento en la formación de maestros*, en *Foro: los maestros en investigación educativa*. Memorias DIE, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.

profesor y que es afectada por éste; la didáctica, en tanto ámbito de reflexión y análisis permanente sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje asumido éste como espacio de interacción construido en la relación maestro, alumno, contenidos, espacios y recursos, la institución en tanto zona de inserción formal y contextualizadora del trabajo docente⁷⁹

En el Segundo Congreso de Investigación Educativa, el estado del conocimiento en los estudios de investigación sobre la práctica docente muestran una mayor apertura en lo que se refiere a las conceptualizaciones y en lo relativo a las estrategias de investigación

El concepto de práctica docente como núcleo de muchos de los trabajos parecieran romper con la homogeneidad. En unos trabajos la práctica docente es el objeto de estudio en términos de descripción, explicación y constitución histórica y cotidiana como un proceso social e institucional

En otros es el principal objeto de crítica, e intención a transformarla, en otros la práctica docente es la vía de la propuesta de enseñanza en términos de influencia directa en el proceso educativo de investigación experimental sobre la enseñanza

Otra perspectiva de práctica docente que adquiere significación, depende del campo teórico desde el que se construye el concepto, Sin embargo la polisemia del uso del que genera el concepto implica la variabilidad en la intencionalidad

- a) Descripción y explicación de la práctica docente
- b) Transformación de la práctica,
- c) Aplicación de una propuesta de práctica docente

Los trabajos descriptivos son menos tomados en cuenta, que los que se fundamentan en propuestas transformadoras, destacando que abundan trabajos que se caracterizan por fundamentarse en una misma conceptualización metodológica

⁷⁹ GRANJA, Josefina. Formación de maestros a partir de una experiencia institucional, en *Pedagogías 19* México, UPN, 1989

Por lo antes expuesto, considero que dado que la práctica docente es una actividad intencionada, a través de la cual se difunden los conocimientos, la cultura y los saberes en función del proyecto educativo institucional.

Comparto la aportación científica de los académicos que me precedieron y proponen para el desarrollo de la práctica el aprendizaje grupal, en donde a través de la interacción el alumno y el maestro aprenden a aprender, aprender a hacer y a ser, para que esto se logre, el docente debe utilizar la didáctica como plan, como proyecto a desarrollar para lograr aprendizajes significativos en los alumnos a través del análisis crítico de la realidad y cumplir con los objetivos planeados, proporcionar una educación integral, formar hombre en los espacios disponibles así como con los recursos con que cuenta, es decir una práctica docente donde el maestro sea un propiciador del debate con el objeto de conocimiento disciplinario sin desatender a la vez la promoción de un humanismo con rescate de valores que posibilite un pensamiento crítico⁴⁰

2.2 Posición Epistemológica

La presente investigación se inscribe en la investigación para la docencia, que se introduce en la propuesta de la didáctica crítica, en donde, a partir del análisis de la práctica docente desde la perspectiva epistemológica del cognoscitvismo, se pretende proponer acciones para generar propuestas de formación para su transformación

Para el análisis que se pretende realizar, partimos de considerar que la práctica docente es un producto inacabado, una estructura cognoscitiva (conceptos e ideas acumuladas en la mente) resultante de los saberes obtenidos durante procesos de formación pretérita dentro de una institución, pero como esta discurre en el presente, este es el momento de reconceptualizar dicha práctica, no se trata de desvalorizar la práctica docente existente, ni de cambiar una

⁴⁰ GRANIA, Josefina. Formación de maestros a partir de una experiencia institucional, en *Pedagogía* N° 17, México, IPN, SEP, 1989

ARRIQUINDE, Margarita y Angel Diaz Naveja. Estimación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencia en México, México, CENELIZAM, 1990

MARQUEZ, Marcela y Eduardo Weiss. Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros, *En formación de maestros e investigación científica*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988

práctica por otra, sino, encontrar el desde donde articular los nuevos conceptos de práctica educativa.

Dicho análisis posibilitara al profesor reconocer su concepción de práctica docente producto de la experiencia y su pasado escolar al confrontarse con la realidad educativa, analizar y reflexionar sobre sus limitaciones como experiencia de crisis, que genera el movimiento del pensamiento, un momento de renovación que permite identificar conceptos claves existentes o ideas afianzadoras con el fin de organizar una base firme para aprendizajes significativos posteriores, ya que "el aprendizaje se lleva a cabo cuando se liga el nuevo material por aprender a la estructura preexistente y cuando se involucra material que es una extensión de conocimientos previos"⁴¹

En la perspectiva epistemológica del cognoscitvismo, durante el proceso de desplazamiento de las estructuras cognoscitivas existentes e históricas para la inclusión y asimilación de nuevos conocimientos durante el aprendizaje significativo, provoca que se incorpore la conciencia al conocimiento para integrar lo crítico al sujeto social, capaz de dar direccionalidad a su práctica con base en un proyecto eminentemente social.

Durante la desestructuración y estructuración cognoscitiva, la teoría no dictamina la práctica, sino que sirve para tenerla al alcance de la mano de modo que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado. Durante este proceso, la docencia "debe concebir a la enseñanza como propiciadora de autonomía y análisis para la apropiación del conocimiento, en donde la actividad cognoscitiva es un proceso social e individual de transformación mediante una labor intelectual y afectiva de los sujetos activos que por medio de la investigación interactúan con el objeto de conocimiento que cambia y se transforma con base en la reflexión y análisis de las

⁴¹ AUSUBEL, David. Cit por Samuel S. Dubin y Morris Okun. *Implicaciones de las teorías del aprendizaje en educación*. En Módulo Enseñanza-aprendizaje en sistemas abiertos y/o a distancia. UdoG. 1995. P. 14.

condiciones histórico sociales y los esquemas psicológicos de los sujetos que aprenden para conformar su concepción de mundo⁴²

El lenguaje, como instrumento de la comunicación juega un papel importante, ya que la palabra "por su valor simbólico reproduce en el receptor el contenido simbólico del efector, de donde resultan estímulos para la conducta del otro"⁴³ el lenguaje entonces es una conducta que no solo transmite un significado intencional por su contenido consciente, sino que al mismo tiempo es un estímulo para la conducta del otro, suscitando acciones y modificaciones, en este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano.

La docencia entonces, es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo, es una tarea intencionada que requiere organización por parte del maestro y de acuerdo a las condiciones del estudiante: saber, capacidad, hábitos, actitudes y recursos, y "la educación como proceso de socialización para el cambio."⁴⁴

La reflexión de la práctica docente constituye la instancia más concreta para construir nuevas formas de pensar, hacer e innovar, de generar proyectos que den direccionalidad hacia la utopía, al interpretarla como práctica educativa posible de darse.

Es desde esta perspectiva que se define la posición epistemológica a partir de la cual se analiza la práctica docente como objeto de estudio, análisis que se posibilita con los aportes de los referentes teóricos de las corrientes pedagógicas contemporáneas ya que estas permiten conceptualizar y caracterizar distintas prácticas así como visualizar las tendencias.

2.3. Marco Teórico. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

Dado que un currículum es "valioso, si expresa en forma de materiales de enseñanza una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación; proporciona un marco de

⁴² GLAZMAN, Nowafsky Ruspiel. La Universidad Pública. La ideología en el vínculo investigación-docencia. Ed. Cahuatim México.

⁴³ BLEGER, José. *Psicología de la conducta*. Ed. Puntos México 1986. p.95

⁴⁴ BARABTARLO y Zadravsky. Anito. *Socialización y Educación. Análisis Proposiciones didácticas para la formación de profesores en investigación educativa*. Método de Investigación-acción. México: CISE-UNAM 1992. P.29.

trabajo en la que el profesor puede desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje⁴⁵, cuyo ideal es hacer que las prácticas de los docentes converjan en la dirección que marca el proyecto a través de la organización de actividades que faciliten los aprendizajes significativos.

Entonces, la práctica educativa es una práctica profesional, un proceso de acción y reflexión cooperativo de indagación y experimentación en donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende.⁴⁶

Las características que debe presentar la práctica educativa para ser considerada como profesión son:

Ser un servicio esencial, definido y único

Utilizar las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar tal servicio

Exponerse a un periodo largo de formación especializada.

Asignar un amplio espacio de autonomía al individuo en particular o a la comunidad docente en general

El que realiza la actividad docente tiene amplias responsabilidades, por los juicios y acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional

Hacer de su actividad antes que nada un servicio social

Tener órganos de autogobierno para los que realizan actividad docente⁴⁷

En esta perspectiva de la docencia como profesión, la didáctica no es sinónimo de improvisación, la didáctica se reconceptualiza como una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, explica los

⁴⁵ STENHOUSE, Lawrence *La investigación del currículum y el arte del profesor*. En *Educación y Emancipación*. Londres, 1983, p. 11.

⁴⁶ PÉREZ, Gómez Angel *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elster*. En *La investigación en educación*. Ed. Morata. Madrid 1998. p. 18.

procesos de enseñanza-aprendizaje para generar propuestas consecuentes con las finalidades educativas⁴⁸ del currículum.

El análisis de la práctica docente nos lleva a hacer una descripción de las principales posiciones teóricas y elementos teóricos existentes, para encuadrar el problema, y nos den aproximaciones para la planificación y puesta en práctica de la enseñanza

1) Didáctica tradicional - Los rasgos de la práctica educativa como: Contenidos estructurados y secuenciados, orientación metodológica universal, subsidios didácticos y formas de organización, noción de control, orden, disciplina que se ejerce mediante tareas, tiempo, calidad de resultados, control-poder que se administra, provienen de la Didáctica Magna propuesta por Comenio en 1632.⁴⁹

2) Tecnología Educativa - Uno de los representantes John Dewey, crea la doctrina del instrumentalismo según la cual el valor de la idea está en su utilidad, el pensamiento es un instrumento para dominar el ambiente, el principio fundamental de la metodología didáctica es concentrarse en actividades que fomenten buenos hábitos de razonamiento incluídas en el método de la inteligencia. Durante la práctica educativa, el docente con actitud comprensiva ante el aprendiz debe compartir experiencias comunes, promover la afición natural del alumno basado en premios o castigos para que exista actividad continua en donde se origine un problema que estimule el razonamiento, hasta resolverlo, sugerir soluciones ordenadas, y aplicarlas para validar su contenido.⁵⁰

3) Didáctica crítica. Se inicia con el modelo de indagación para la elaboración conceptual de Rousseau, y a través de la intuición de Pestalozzi se construyen técnicas para trabajar en el aula, también desarrollados por Freinet y Freire

⁴⁸ LIEBERMAN, Cit por Francisco, Ghilardi. *Contenidos y paradojas del profesionalismo docente. En Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Ed GEDISA Barcelona 1993. p 24

⁴⁹ CONTRERAS, Domingo. *La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje*

⁵⁰ Ver AGUIRRE, María Esther. De una propuesta curricular filosófica "didáctica Magna", *En El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. SEDESOL-UNAM México. 1993. P 75

⁵¹ Ver FRANKENA, K. Williams. *Tres historias de la educación. En Antología de Historia y Filosofía de la Educación*. México FOMES-U de G. 1996. P 34

Con sus particulares diferencias y a partir de una orientación general, estos autores procedieron a dar cuerpo a una perspectiva didáctica. desde esta perspectiva la investigación didáctica es el resultado de: a) asumir con claridad una idea orientadora muy general, b) buscar desarrollar estrategias de enseñanza en el aula y actitud cuidadosa frente a ellas, c) realizar lecturas y reflexiones que orienten el pensamiento pedagógico, y sobre todo permitan una reconstrucción de la propuesta de los autores analizados, d) conservar una sensibilidad permanente ante los resultados del trabajo del aula, cuando los alumnos están aburridos o no se interesan en las actividades, esto es cuando falla a la propuesta metodológica es necesario pensar en nuevas estrategias de enseñanza.⁵¹

Esta información se recoge de manera resumida y se organiza a partir de las corrientes pedagógicas contemporáneas, en tres apartados.

2.3.1. Didáctica Tradicional

Dado que la reflexión pedagógica es un quehacer histórico, la noción de didáctica tradicional, no se considera como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.⁵²

Y hablando de reflexión, considero que "didáctica tradicional" es un concepto vacío, que lleva a quien investiga sobre ella a recoger elementos de distintas prácticas para poder llenar el concepto y explicársela como una práctica sin cuerpo teórico propio, basada en la experiencia y en la repetición de actos que se vuelven costumbre y tradición dentro de la institución educativa.

Aun cuando el calificativo de tradicional así pudiera sugerirlo, conviene insistir que este primer modelo de didáctica no remite necesariamente al tiempo pasado. En otras palabras, cuando se habla de didáctica "tradicional" no se pretende evocar a modelos antiguos, como se

⁵¹ Ver DÍAZ Barragán, Angel. *Investigaciones sobre una teoría de la didáctica y sus derivaciones técnicas en el aula. En La investigación en el campo de la didáctica. Unidades Institucionales*. México, CECU-UNAM, 1996, p. 13-15.

⁵² PANSZA C. Margarita et al. *Unidad III Instrumentación Didáctica en Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I. México, Ed. Gernika, p. 45.

verá enseguida, la didáctica tradicional es un constructo. El concepto lo construyen los autores de diferente manera; en esa construcción la idea de tiempo no es precisamente un factor decisivo

En épocas previas y posteriores a la Ilustración, se concibe a la percepción como un dinámica asociacionismo mental, que supone que se enlazan las ideas o las acciones en la memoria o en el pensamiento o en la conducta porque estaban unidas a una experiencia anterior, por lo que se basa en la premisa fundamental de que no hay ideas innatas, esto es, que todo lo que sabe una persona le viene de afuera⁵¹.

Según el punto de vista de Locke, todas las ideas de una persona han de venirle por los sentidos...la percepción es sinónimo de aprendizaje y es un producto de la experiencia...para que la asociación pasiva tuviera lugar en el interior de la mente reconoció un sentido interno...la introspección, la educación se entiende entonces como la formación de hábitos⁵².

Esta postura, supone que la mente estaba vacía en el momento del nacimiento, y lleva a Locke a desarrollar la teoría de la "tabula rasa", en donde educar consiste en almacenar tantas ideas como sea posible mientras sean representativas del saber organizado al que llamamos cultura⁵³.

Aebli nos dice que la práctica de la "didáctica tradicional" halla su expresión esencial en lo que se ha dado por llamar "enseñanza intuitiva", es decir es una propuesta educativa que consiste en ofrecer elementos sensibles a la percepción y observación de los alumnos⁵⁴.

La escuela como institución educativa, tradicional, dice Justa Expósito, es la escuela de los modelos intelectuales y morales...y para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan

⁵¹ BIGGE, M.L. y M.P.Hart: *Bases Psicológicas de la educación*, México, Ed. Trillas, 1984, p.140

⁵² LOCKE, John: *Carta para Bejoc*, M.L. y M.P.Hart: *ibid* p.141

⁵³ GENOVARD, Rosalinda: *op.cit* p.16

⁵⁴ AEBLI, Hans: *Carta para Pansa Margareta* *ibid* p.51

Estos actos que se repiten, se transforman en hábitos que anticipan las actividades que han de realizarse constituyéndose en roles, mismos que posibilitan a su vez la división del trabajo para la construcción de un mundo social que contendrá en su interior las raíces de un orden institucional en expansión¹⁷

La educación para la "didáctica tradicional" es entonces, de acuerdo con Durkheim, "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social... y tiene por objeto suscitar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por el otro el medio al que está particularmente destinado"¹⁸.

Según Porfirio Morán Oviedo,¹⁹ en este tipo de educación, la instrumentación o planeación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje como quehacer docente, gira en torno al concepto de aprendizaje como la capacidad de repetir y retener información, ya que la relación con el conocimiento es mecánica del objeto sobre el sujeto

Los planes y programas de estudio plantean los objetivos de aprendizaje de manera general a manera de metas institucionales

El enfoque de la "didáctica tradicional" es el enciclopedismo en donde los contenidos se presentan como un listado de temas o capítulos de algún libro, contenidos que se consideran como algo estático y legitimado con pocas posibilidades de análisis y discusión. En esta práctica la explicación se vuelve verbalismo considerado este como el mecanismo a través del cual se oculta la verdad en la palabra en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida.

¹⁷ BERGER, Peter y Thomas Luckman. *La sociedad como realidad construida*, en *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorróni Argentina 1989 66-163 P.p

¹⁸ DURKHEIM, Emile. *Edición Ediciones Sociología*. Buenos Aires Ed. Siglo 21, 1974

¹⁹ MORAN, Oviedo Porfirio. *Instrumentación Didáctica en Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I. Ed. Comika México.

En las actividades de aprendizaje, el papel del profesor, es la de mediador entre el saber y los educandos, juega el rol de transmisor de la información, es el que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos

Esto limita al profesor al uso de la exposición, o cátedra magistral como método de enseñanza.

Los recursos didácticos que utiliza el profesor en el aula son principalmente apuntes personales, libros, gis y pizarrón, rotafolios, láminas y carteles

Dado que el profesor enseña, el alumno aprende de manera pasiva información que debe memorizar y repetir, asumiendo un rol de subordinación y de espectador en el aula, en donde además tiene que aprender a obedecer.

De acuerdo con lo anterior, la relación maestro-alumno está basada en el preeminio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno ya que la obediencia es la principal virtud a lograr, además es paternalista, situación que exige al maestro una alta preparación en la materia que imparte lo que origina la dependencia en el alumno en aspectos cognoscitivos

En la "didáctica tradicional", se selecciona un conjunto de conocimientos y habilidades que se modelan por la enseñanza de modo empírico, por lo que no hay un adecuado desarrollo del pensamiento teórico del estudiante, se desarrolla un pensamiento empírico de carácter clasificador en donde el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto, no se preocupa por el proceso de aprendizaje.

La evaluación de lo aprendido, guarda relación entre apunte-examen, este se realiza al finalizar los cursos a través de exámenes generalmente escritos u orales para verificar lo memorizado y asignar una calificación que administrativamente le autorice su permanencia o exclusión de la institución

En la actualidad, la práctica docente dentro de esta tendencia, se encuentra bastante generalizada a pesar de que paralelamente se han desarrollado otras.

2.3.2. Tecnología Educativa

El enfoque de la tecnología educativa, inspirado en una concepción de sociedad asentada en la productividad, en la eficiencia y en el rendimiento,⁶⁰ surge como un esfuerzo por aportar a la enseñanza una base científica que incida de manera fructífera en la educación que responda a un proyecto socioeconómico y político, y como una opción para resolver los problemas educativos de los países en vías de desarrollo.

Las distintas concepciones que de ella se tiene, dependen de los ángulos de lectura de su abordaje.

Surge en la década de los 50', paralelamente a la expansión económica y el desarrollo tecnológico, por lo que R. Lallez señala como tecnología educativa "aquello que la industria y los actores de la educación han introducido en la enseñanza"⁶¹.

Encontramos también, que la UNESCO la define como "los medios derivados de la revolución de la comunicación: los libros de texto, las pizarras, la televisión el cine, los retroproyectores, las computadoras y demás elementos de material y de programación"⁶², estos elementos materiales, son producto de la revolución científica y tecnológica, utilizados como medios de enseñanza que exige de un saber técnico para su aplicación en el campo educativo.

La tecnología educativa se entiende como el estudio científico de las prácticas educativas, "una técnica práctica fundada en conocimientos científicos"⁶³, el tecnólogo educativo como quien busca y aplica técnicas útiles fundadas en conocimientos científicos para la solución de problemas de la educación que al mismo tiempo aumenten el saber acumulado.

⁶⁰ LIBANEÓ, José Carlos. Una introducción a los fundamentos del trabajo docente: Didáctica y práctica histórico social, tr. Juliana Galván. En Revista ANDE, Año 4, N° 8, 1984.

⁶¹ LALLEZ, R. cit por ROJAS, Ana Rosa y Roberto Corral. La Tecnología Educativa, en Tendencias pedagógicas Contemporáneas. Ibagué, Colombia. Ed. Corporación Universitaria de Ibagué. CEPES-CEDIP. 1996. p. 11.

⁶² UNESCO/SERBAE. La economía de los nuevos medios de enseñanza. Barcelona, España, 1984.

⁶³ QUEZADA, Camila Rocío. La didáctica crítica y la tecnología educativa, en Revista Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, N° 49-50. Julio-Dic. 1990.

La tecnología educativa como corriente educativa se sustenta según Bravo en tres fuentes teóricas: el conductismo, la teoría general de sistemas y la teoría de la comunicación cibernética⁴⁴.

La aparición del conductismo como tal, se debe a John B. Watson (1913) quien dio las normas generales para trabajos de laboratorio en donde experimentó con animales las pautas de aprendizaje, propone como único objeto de estudios la conducta manifiesta, descrita y controlada a la manera como se procede en otras ciencias, particularmente la biología. Uno de los representantes más renombrados es sin duda Frederik Skinner profesor de la Universidad de Harvard por los años 50 quien añade que el comportamiento puede producirse y controlarse gracias a la aplicación de condicionamientos a los humanos⁴⁵.

El condicionamiento operante skinneriano parte de que toda conducta expresa del sujeto puede ser reforzada y su frecuencia aumentada o disminuida incluso hasta la extinción, estas modificaciones de la conducta son consideradas como aprendizajes.

La teoría general de sistemas se integra al considerar a lo educativo como un sistema conformado por elementos interdependientes, la alteración en uno de sus componentes afecta todo el sistema, por lo que se constituye en un criterio para actuar de manera lógica, ordenada y científica. Permite estudiar un fenómeno en toda su complejidad y coordinar las partes en diferentes niveles de organización⁴⁶.

La comunicación cibernética, se lleva a cabo entre un receptor o usuario y el emisor o sistema de control cibernético (sistemas de información a través de telecomunicaciones) que contienen las tecnologías informáticas o computadoras, el emisor para facilitar la transferencia de la información, en los programas utiliza un código semántico y para la utilización de la tecnología, un código pragmático, los cuales son activados con el propósito de enseñar,

⁴⁴ Ver BRAVO, Ma Teresa et al. *Fragata escolar: análisis y perspectivas*, en: *Cuadernos del CEN*, N° 11, México, UNAM, 1988, p. 25.

⁴⁵ Ver GENOVAD, Basilio op. cit. Capítulo VIII, *Aprendizaje e Instrucción: El condicionamiento operante*, p. 124.

⁴⁶ HUERTA, Ibarra José. *Organización lógica de las experiencias de aprendizaje*, en: *Cuadernos básicos para la formación de profesores*, Ed. Trillas, México, 1987.

aprender, explorar crear y comunicarse, el método que se utiliza es el razonamiento lógico. En la década de los 60' Louis Cooffignal, afirma "la cibernética es el arte de asegurar la eficacia en la acción"⁶⁷.

La Tecnología educativa, se sustenta en la psicología como ciencia objetiva, cuyo objeto de estudio es la conducta, asumiendo que el comportamiento humano esta sujeto a leyes, es decir "que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales"⁶⁸. Para esto, la conducta se debe identificar en la interacción del individuo y los eventos del medio ambiente, lo que posibilita observarla para medirla, cuantificarla y reproducirla en condiciones controladas.

En este proceso de investigación, las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos, los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se les somete a los alumnos y la información resultante son los testimonios de éxito o fracaso obtenidos en los experimentos⁶⁹.

La propuesta de la sistematización de la enseñanza toma como ejes principales los siguientes

- a) Clarificar los objetivos de aprendizaje
- b) Seleccionar y diseñar situaciones o experiencias de enseñanza - aprendizaje que permitan al alumno alcanzar los objetivos propuestos.
- c) Elaborar los instrumentos de evaluación para observar el logro de los objetivos de aprendizaje, se propone evaluar el aprendizaje al inicio del curso, durante su ejecución y al final del mismo con el fin de retroalimentar a los alumnos acerca de sus dificultades al

⁶⁷ COOFFIGNAL, Louis. cit por M. Caragna Briller. Curriculum cibernético. Facultad de Concepción, Concepción, Chile.

⁶⁸ GUZMAN, Jesús Carlos y Gerardo Hernández Rojas. Implicaciones educativas de sus teorías psicológicas. Departamento de Psicología Educativa. División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología. UNAM. 1993.

⁶⁹ MORAN, Ovidio Porfirio. Unidad III. Instrucción didáctica en Fundamentación de la docencia. Tomo I. Ed. Gemika México, p. 57.

aprender y proporcionar al maestro información acerca de la enseñanza, además de sentar las bases para calificar⁷⁰

La sistematización de la enseñanza, se encuentra en la enseñanza programada que tiene como una de sus finalidades, elevar la eficiencia de la práctica docente.

En México, en el marco de la modernización educativa cuyas primeras manifestaciones se pueden ubicar en la década de los 70' y de la Reforma universitaria que toma como pieza estratégica al docente, se propició un acercamiento a cuestiones didácticas a través de este enfoque.

Retomando los señalamientos de Porfirio Morán Oviedo, en lo relativo a la instrumentación didáctica, la relación cognoscitiva centra la actividad en el sujeto ya que la realidad está objetivada, reconoce como punto de partida en la programación didáctica a los objetivos de aprendizaje, el objetivo general describe en forma clara y precisa los cambios observables de la conducta que se espera de los estudiantes al finalizar un curso, y en relación con los contenidos se elaboran los objetivos específicos de cada sesión o clase, del conjunto de objetivos de clase, surge el objetivo intermedio o particular de la unidad de estudio.

Para la elaboración de dichos objetivos conductuales generales, particulares o intermedios y específicos, se auxilia de la taxonomía de Bloom (clasificación de verbos) divididos en áreas de dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, con el objetivo de ser más específicos de la conducta a desarrollar, cada área se subdivide en seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación análisis y síntesis y evaluación.

Los contenidos de aprendizaje tienen validez científica, seleccionados de los libros, los cuales se organizan en secuencia lógica con ayuda del método inductivo y utilizando las técnicas de gráfica o cuadros de doble entrada en donde se observa la relación entre los conceptos, estas relaciones son las respuestas que debe efectuar el alumno en términos de conducta observable.

⁷⁰ Ver QUEZADA, Castillo Rocío: op cit p 7



El profesor, tiene que conocer y dominar las herramientas necesarias para planear las conductas que desea obtener al finalizar el curso

En las experiencias de aprendizaje, la enseñanza pretende el control de la situación en que ocurre el aprendizaje, por ello, el maestro la organiza con base en el contenido, para lo cual selecciona con anticipación las ideas o respuestas que desea inculcar al alumno y el tiempo en que se deben realizar para lograr el objetivo específico de conducta, determina también las técnicas de enseñanza como, elaboración de fichas, cuestionarios, experimentos, exposiciones, etc, que le facilitará observar y reforzar las conductas, así como las técnicas grupales y los auxiliares didácticos

Todos estos elementos conforman la carta descriptiva que guía la práctica docente y hace del docente un ingeniero conductual ya que tendrá que ir modelando las conductas en los alumnos para que se conviertan en individuos eficientes y competitivos

En el proceso enseñanza-aprendizaje, la enseñanza significa suscitar o reforzar conductas, y el aprendizaje como modificación de la conducta, la cual tiene que ser observada para poder medirse de acuerdo a parámetros cuantitativos

Para la evaluación o verificación de las conductas aprendidas en cada área (cognoscitiva, afectiva y psicomotriz), se utilizan instrumentos con indicadores en donde se registran diariamente las actividades que se realizan, y para la comprobación de los contenidos de aprendizajes, a través de tipos de pruebas se seleccionan los reactivos, y se elaboran los cuestionarios o pruebas objetivas de respuesta breve, complementación, opción múltiple etc de fácil manejo estadístico y como mecanismo de control de la eficiencia

2.3.3. Didáctica Crítica

En la práctica, la pedagogía crítica adquiere distintos matices que han originado diversas vertientes, pero todas surgen de conceptos comunes aunque difieren en muchos puntos de vista, esto indica que es una propuesta en construcción permanente

La teoría crítica surge de la llamada escuela de Frankfurt como oponente a la postura positivista y neopositivista de la ciencia. Se fundamenta en la teoría social crítica de Habermas⁷¹ el cual plantea un modelo tripartito del interés, el técnico (empírico analítico), el práctico (hermenéutico o interpretativo) y el emancipatorio (crítico)

El interés técnico es el de los seres humanos que quieren adquirir conocimientos que les faciliten un control técnico sobre los objetos naturales... este, ha producido el saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, el interés práctico clarifica la comunicación significativa y genera conocimientos en forma de entendimiento interpretativo capaz de informar y guiar el juicio práctico... y, el interés emancipatorio tiene como fin alcanzar un conocimiento emancipatorio acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social⁷²

La ciencia social crítica se sustenta en epistemologías constructivistas, éstas sostienen que el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica (praxis) por quienes intervienen en ellas⁷³. Con base en la teoría surgieron propuestas para organizar procesos educativos emancipatorios

La visión constructivista del aprendizaje, tuvo su origen en el enfoque cognitivo de la psicología contemporánea que surge a comienzos de los años 70⁷⁴ y se presenta como una alternativa que se opone a la perspectiva conductista... sitúa su objeto principal en los procesos de aprendizaje... y se vincula estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo ya que para la psicología y la epistemología contemporánea, la fuente del conocimiento no radica en los objetos (epistemología empirista) ni en el sujeto (racionalismo), sino en su relación interactiva⁷⁴

⁷¹ HABERMAS, Jürgen en por Quezada, Castillo Rocío. La discusión crítica y la tecnología educativa, en *Revista Perfiles Educativos*, CISE-UNAM N° 49-50 Jul-Dic, 1990 p 7

⁷² CARL, Willard y Stephen Kemis. *ibidem*, p. 8

⁷³ CARL, Willard y Stephen Kemis. *ibidem*, p. 8

⁷⁴ Vid. HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María Sancho. *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Ed. Paidós, Barcelona, 1993, p. 70

Este interaccionismo es constructivo en dos sentidos: por un lado el sujeto construye un modelo de la realidad ajustado a sus modelos internos y, por otro, construye unos esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una progresiva diferenciación y reorganización de tales esquemas⁷⁵.

En esta misma década, aparecen publicaciones sobre la nueva sociología de la educación, paradigma teórico cuyos representantes son Bourdieu, Bernstein, Young y otros; en ella se incorporan nociones tan importantes como, el conocimiento es una construcción social, y la educación "como un proceso, en el que existe comunicación entre dos o más personas y hay posibilidades de modificaciones reciprocas"⁷⁶, en estos procesos tanto maestros como alumnos consumen y producen el conocimiento.

En esa misma década, surge en Argentina una corriente pedagógica (Susana Barco, Azucena Rodríguez, Bléger, Bauleo, Pichon Riviere entre otros) de la que se deriva la didáctica crítica como una propuesta en construcción que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace de todo ello, y pone énfasis en el proceso de aprendizaje, los mecanismos que la posibilitan u obstaculizan,⁷⁷ se propone la transformación de la educación, el análisis crítico de sus métodos y procesos a través de la autoreflexión crítica y la concepción dialéctica de la realidad.

De lo que se trata en la didáctica crítica, es que el profesor reflexione e investigue su propia práctica docente con base en la crítica y auto-crítica, y conciba al aprendizaje como "un proceso dialéctico en el que el movimiento que recorre el sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencia al cambio"⁷⁸. Esta crisis surge en el docente, como sujeto de aprendizaje conformado por una serie de esquemas acumulados como

⁷⁵ BARRÓN cit por Hernández, Fernando y Juana María Sancho *ibidem* p. 70

⁷⁶ ARREDONDO G. Maximiano et al. Notas para un modelo de docencia, en *Revista Perfiles Educativos* CISE-UNAM N° 3, Enero-Feb-Marzo 1979 p. 5

⁷⁷ Ver MORAN, Osvaldo. *Porfasio: Propuesta para la elaboración programa de estudios en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica*, México: CISE-UNAM 1983

⁷⁸ RODRIGUEZ, Azucena cit por Moran, Osvaldo Porfasio *ibidem* p. 275

experiencia vital al interactuar con el objeto de conocimiento que es su propia práctica, en este proceso tanto el docente como la práctica se transforman.

Considera que es en la práctica docente donde los participantes adquieren nuevos significados que van conformando su identidad, a este respecto, Libaneo aborda la práctica escolar observando que "ésta se basa en condiciones sociopolíticas que determinan diferentes valoraciones del papel de la escuela, el aprendizaje, las relaciones alumno-profesor, técnicas pedagógicas que lo llevan a elaborar una propuesta de investigación en el campo pedagógico"⁷⁹, vincular teoría-práctica.

Libaneo nos proporciona algunos requerimientos para un trabajo docente eficaz:

- ❖ Conocimientos de los procesos psicológicos envueltos en el aprendizaje, tales como: procesos cognitivos, afectividad, aspectos de la forma de transmisión de la materia, etc;
- ❖ Dominio de los contenidos de la materia y metodologías de transmisión-asimilación;
- ❖ Selección de contenidos representativos del saber cultural y científico en términos de su valor formativo, significado y utilidad para la intervención en la práctica social;
- ❖ Conocimiento de las dinámicas de grupo y formas de comunicación para ayudar en el manejo de clases numerosas;
- ❖ Dominio de instrumentos lógico-metodológicos que permitan enfrentar desafíos que resulten de la articulación práctica pedagógica-práctica social.⁸⁰

Concibe la enseñanza como estructura interconectada al aprendizaje que funciona a partir de los siguientes procesos:⁸¹

⁷⁹ LIBANEÓ, José Carlos, en por Hernández Díaz, Adela. *Teoría crítica de la enseñanza*, en *Tendencias pedagógicas latinoamericanas*. Bogotá, Colombia, Ed. Corporación Universitaria CEPES-CEOP, 1996, p. 133.

⁸⁰ LIBANEÓ, José Carlos, y Julijeta Galyan. *Una introducción a los fundamentos del trabajo docente. Didáctica y práctica histórico-social*, en *Revista ANDE*. Año 4, N°8, 1984.

⁸¹ HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María Sancho, op.cit p.79.

1. Un diagnóstico inicial por parte del profesorado sobre el conocimiento que posee el alumnado sobre la información que ha de asimilar.
2. Los resultados de este diagnóstico han de organizar el tratamiento de la información y la experiencia o situación de enseñanza y aprendizaje que el docente proyecta y que el alumnado ha de llevar a cabo.
3. La observación evaluativa sobre la relación que el estudiante ha desarrollado de esta acción y el hecho que se produzca o no su generalización crítica a otras situaciones, es lo que da la pauta sobre el proceso de aprendizaje seguido por cada estudiante.
4. A su vez el resultado de las acciones realizadas da pie para incidir en los aspectos no aprendidos que han quedado pendientes o puede servir de base para el inicio de una nueva secuencia de diagnóstico-aprendizaje-enseñanza.

El seguir esta teoría del aprendizaje para planear la enseñanza, requiere del profesor:

- a) Flexibilidad interpretativa.
- b) Capacidad para crear situaciones de aprendizaje significativo.
- c) Bajeje de recursos pedagógicos.

Desde este punto de vista podemos pensar en la enseñanza como "la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas"⁴², estrategias que son elaboradas por el profesor, ya que, es él quien tiene que comprender el funcionamiento de lo real y articular su visión crítica de esa realidad; esto significa definir el trabajo del profesor como intelectual⁴³.

Esto nos lleva a pensar que la docencia como un acto intencional que modifica los esquemas referenciales previos de los alumnos y posibilitar el que construyan nuevos conocimientos.

⁴² CONTRERAS, Domingo. *La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje*, p.46

⁴³ Ver. CONTRERAS, Domingo. *op.cit.* p.47

La didáctica entonces se constituye en un plan consciente de la práctica social en la que se encuentra inmersa y la instrumentación didáctica, como los elementos que deben conformar el plan de enseñanza.

La práctica docente, al articular los procesos de enseñanza y aprendizaje, amplía su quehacer cotidiano como práctica educativa.

CAPÍTULO III. PROBLEMATIZACIÓN

3.1. Caracterización general en donde se desarrolla la práctica educativa.

3.1.1. Las prácticas docentes en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

En todo caso, en el Estado de Nayarit un porcentaje significativo de la población proviene de estos municipios rurales y empobrecidos y conforman la matrícula de la Universidad Autónoma de Nayarit, de los cuales 313 estudiantes cursan la Licenciatura en la Facultad de Enfermería, de los cuales aproximadamente el 95 % son mujeres, para algunos enfermería constituye su segunda opción ya que fueron rechazados de la carrera de medicina a donde intentarían ingresar al año siguiente.

De acuerdo con el grado de estudios se distribuyen de la siguiente forma.

Grupos	No. de Alumnos	Porcentaje
3 Primeros años de Licenciatura	124	40 %
3 Segundos años de Licenciatura	97	31 %
2 Terceros años de Licenciatura	50	16 %
1 Cuarto año de Licenciatura	42	13 %
Total	313	100 %

Fuente: Archivo del Departamento Escolar de la FEDEUAN 1997.

3.1.1.1. Características de las prácticas docente.

La práctica docente que se observa, es una actividad realizada por profesionistas y técnicos que para ser docentes comprobaron como único requisito el tener una formación disciplinaria y dado que la formación didáctico-pedagógica no es requisito, sólo algunos docentes por necesidad particular asisten a cursos de formación docente organizados éstos por la institución con el fin de adquirir herramientas didácticas que contribuyan al mejor desempeño de su práctica y/o para obtener puntos para mantener la beca de desempeño académico

El profesor de aula es el encargado de transmitir los conocimientos teóricos; al iniciar el semestre se enfrenta con los programas de las asignaturas que tiene que impartir asignados por la administración de la escuela que si bien forman parte de su área disciplinaria no las dominan completamente y en algunos casos las desconoce. Lo anterior lleva al docente a elaborar apuntes con base en textos que durante la clase transmite al dictar y explicar los conceptos desarrollados en el resumen, se reparten fotocopias para que el alumno conteste un cuestionario que posteriormente será el temario, algunas veces utiliza medios audiovisuales para proyectar los apuntes o dibujos en acetatos, emplea rotafolios elaborados y láminas. Para el desarrollo de dichas actividades, utiliza como estrategia didáctica las técnicas grupales formando equipos. La evaluación de los conocimientos, se realiza a través de exámenes que pueden ser mensuales, al finalizar cada unidad o semestrales, y adoptan diversas formas como son en forma oral desarrollando temas, o exposición de un tema en equipo ante el grupo, en forma escrita a través de cuestionarios de opción múltiple, y desarrollo de temas que fueron explicados y dictados por los maestros, en ambos casos predomina la memorización.

Las instructoras de campo clínico pertenecen al personal docente encargado del adiestramiento técnico y de la supervisión de los procedimientos de enfermería sean realizados con base en roles preestablecidos por la institución de salud para la atención de los enfermos.

Además, elaboran el rol de prácticas que consiste en seleccionar grupos de alumnos, asignación de horarios, institución de salud y área o servicio en donde llevará a cabo las prácticas de enfermería, supervisará diariamente la asistencia de los alumnos.

La evaluación en campo clínico se realiza a final de cada semestre, esta consiste en: examen escrito, haber cumplido con las asistencias y desarrollado las actividades bajo la supervisión de las enfermeras de la institución, y en algunos casos por la instructora que en ocasiones presta sus servicios en el mismo horario en la institución de salud.

En virtud de que los docentes de aula y las instructoras de campo clínico realizan actividades en distintos espacios, acciones en torno a los conocimientos, diferentes horarios, y formación

profesional, la comunicación entre ellos es limitada y solo se realiza ocasionalmente en reuniones sindicales y en algunas actividades sociales.

3.1.1.2. Características del personal docentes.

El personal docente que labora en la Facultad de enfermería puede ser caracterizado según los datos de que se dispone a partir de los siguientes indicadores

3.1.1.2.1. Número de Docentes.

Con respecto al personal docente en 1997, se integra por 71 profesores de los cuales 55 son mujeres y 16 son hombres que poseen como mínimo el grado de formación académica del nivel y programa que desempeñan, pero no todos cuentan con experiencia profesional.

Los conflictos interprofesionales giran principalmente en la dimensión de lo simbólico como una faceta más de lo político, en el cruce de las variables Saber (en el eje de la división técnica del trabajo) y Poder (en el eje de la división social)⁸⁴ estos se dan generalmente por la apropiación de un determinado objeto o espacio institucional de trabajo entre enfermería y otras profesiones como medicina, al interior del propio gremio de enfermería, situaciones que se reproducen en la institución educativa que origina la dificultad de concretar equipos de trabajo

⁸⁴ BRITO, Pedro et al. op cit p.23

3.1.1.2.2. Profesiones de origen.

Profesión	No. De Docentes	Porcentaje
Licenciadas en Enfermería	39	55 %
Pasantes de Lic en Enfermería	3	4 %
Enfermeras Generales	5	7 %
Médicos Cirujanos	6	9 %
Ingenieros	4	6 %
Normalistas	5	7 %
Químico Farmacobiólogo	2	3 %
Licenciados en Educación	2	3 %
Técnicos	2	3 %
Licenciado en Derecho	1	1 %
Licenciado en Psicología	1	1 %
Contador Público	1	1 %
Total	71	100 %

Fuente: Archivo del Departamento escolar de la FEDEUAN 1997

Con respecto a la formación profesional, 47 docentes que corresponde al 66 % pertenecen al área de enfermería, y constituyen las dos terceras partes del total de profesores. El 55 % de este personal, se formó inicialmente como enfermera general y adquirió el nivel de licenciatura a través de cursos complementarios, el 10 % se conforma por enfermeras generales y licenciadas en enfermería, el 44 % restante lo constituyen profesionistas de otras áreas del conocimiento.

Los conflictos dentro de la profesión de enfermería, son de tipo político por el control de la comunidad profesional a través de los puestos de dirección o mandos medios dentro de las instituciones de salud y educativas.

3.1.1.2.3. Personal docente con posgrados.

Grado / Áreas	Enfermería		Médica		Pedagógica		Total	%
Especialidad	16	53%	2	7%	4	13%	22	73%
Maestría	0	--	2	7%	6	20%	8	27%
Doctorado	0	--	0	-	0	--	0	--
Total	16	53%	4	14%	10	33%	30	100%

FUENTE: Encuesta directa aplicada al personal docente de la FEDEUAN en 1997.

Originalmente, la Facultad de Enfermería solo contaba con el 8.5 % de su personal con estudios de posgrado, constituido por dos maestros egresados de la normal con especialidad en el ámbito pedagógico, dos con especialidad en el área médica y dos con estudios de maestría en esta misma área, mismos que actualmente representan el 20 % del personal con posgrado.

Los estudios de posgrado inician en 1996 en la Facultad de Enfermería con la Especialidad de Administración y Docencia en el área de la salud de la cual egresan en 1997, 16 docentes, 13 enfermeras, 2 médicos y un ingeniero que constituyen el 53%, y de la Maestría en Formación en investigación educativa y docencia en educación superior, egresan en 1998, 5 enfermeras y una licenciada en ciencias de la educación mismas que conforman un 20 %.

El 7% se conforma por dos enfermeras egresadas en 1998 de la Especialidad en Educación Superior que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, en donde actualmente se encuentra estudiando personal docente de esta facultad.

El establecimiento de los estudios de posgrados en la Universidad Autónoma de Nayarit, ha motivado al personal docente a continuar con su formación a tal grado que en 1998 se cuenta con el 42 % del total del personal formado en estos niveles, del cual se espera un cambio de actitud al aplicar sus conocimientos y habilidades durante la práctica docente, al eliminar las experiencias educativas en las que el saber académico es igual a poder.

3.1.1.2.4. Lugar de origen.

El 99 % de los docentes son originarios de los distintos municipios del estado, del medio rural donde la actividad principal es la agricultura, en su mayoría de la clase media con elementos culturales que se incorporan en ellos y que se despliegan durante la práctica docente en donde emergen manifestaciones de resistencia al cambio. En cuanto a la escuela de procedencia, el 72 % egresaron de la Universidad Autónoma de Nayarit, el 22 % de otras Instituciones de Educación Superior del Estado y del país y el 6 % se desconoce.

3.1.1.2.5. Edad (s).

Con respecto a la edad, el 30% de los profesores tienen de 45 a 49 años de edad, y un 39% que corresponde a 28 profesores están próximos a la jubilación

Edad	No. de Docentes	Porcentaje
25 - 29	3	4 %
30 - 34	2	3 %
35 - 39	7	10 %
40 - 44	10	14 %
45 - 49	21	30 %
50 - 54	14	20 %
55 - 59	11	15 %
60 y más	3	4 %
Total	71	100 %

Fuente: Archivo del Departamento Escolar de la FEDEUAN. 1997

3.1.1.2.6. Dedicación

A partir de su fecha de adscripción, el personal se ha ido promoviendo, bajo la concepción de que a mayor número de tiempos completo es mayor la calidad de la educación, este personal debe cubrir 40 horas a la semana pero se asignan de tres a quince horas para la docencia exclusivamente

Del 52 % del personal de tiempo completo, el 26 % se dedica en la actualidad exclusivamente a la docencia ya que el 14 % se encuentra jubilado de alguna institución de salud, el 20 % que corresponde a 14 maestros tienen dos empleos, y el 6% tres empleos.

Dedicación	No. De Docentes	Porcentaje
Tiempo completo	35	52 %
Medio tiempo	11	20 %
Hora/semana/mes	25	28 %
Total	71	100 %

Fuente: Departamento de Personal de la UAN, 1977.

En cuanto a los profesores de medio tiempo, el 13 % es trabajador de otras instituciones y complementa su salario con la docencia, el 6 % tiene tres empleos y el 1 % solo se dedica a la docencia por ser jubilado de la institución de salud.

Con respecto al personal por horas, solo tres que corresponden al 4 % son profesores que se dedican únicamente a la docencia, el 24 % restante tiene dos empleos.

En este marco laboral, es donde tiene lugar el vínculo enseñanza aprendizaje y está inmersa la problemática de la práctica docente, práctica cada vez menos atractiva por lo compleja que se vuelve en nuestra realidad.

3.2. Planteamiento del Problema de Investigación

Ya en el contexto de esta investigación, se enuncia que los cambios y/o reestructuraciones curriculares que se han realizado en la Facultad de Enfermería en cada momento histórico, se han efectuado sin la participación de la totalidad del personal docente, y que en la evaluación diagnóstica realizada por la Comisión Institucional de Evaluación en 1990, mostraron la falta de actualización y formación disciplinaria y pedagógica de los profesores como una de las causas de la crisis educativa por la que atraviesa la institución, ratificado esto, por los

resultados obtenidos en la evaluación realizada en 1992 por la Facultad de Enfermería, entonces, la problemática se centra en la práctica del docente la cual se observa, como una actividad realizada por profesionistas y técnicos que consideran su formación inicial como su principal fuente de ingresos y como complemento la docencia para lo que comprobaron como único requisito el tener una formación disciplinaria y dado que la formación didáctico-pedagógica no es requisito, la práctica docente se desarrolla de manera improvisada

Para determinar el porque de la improvisación, se han visto las características de los profesores de la Facultad de Enfermería, se ha señalado como ocurren las prácticas docentes tanto del profesor en el aula, como de la instructora el campo clínico, así como las insuficiencias pedagógico-didácticas y esto en una sociedad cambiante, dinámica, que exige calidad, pertinencia y eficiencia

Entendemos por improvisación de la práctica docente, a la desprofesionalización de la práctica a través de la cual, y al margen de la conciencia el docente realiza acciones que no tienen una previa preparación en los aspectos didáctico-pedagógicos ya que ésta requiere de una organización para obtener los resultados deseables

La improvisación se evidencia de la forma siguiente

La ausencia de preparación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasiona la falta de organización del plan de la clase que se suple por la espontaneidad de quien sabe la materia. el profesor, el cual, se convierte en la figura principal en el aula al repetir su saber teórico acumulado durante su formación profesional para lo que elige como método la exposición.

Esto revela que a mayor información que reciba y acumule el alumno, mejor será su práctica profesional

En cuanto a la información o contenidos disciplinarios de la signatura que imparte, los transmite sin reflexionar en la obsolescencia de los mismos, ya que no se acerca a cursos de actualización de la materia que imparte y solo acude a los que beneficien a su disciplina cuya práctica profesional es su principal fuente económica

Lo anterior, aunado a que no existen espacios académicos los docentes que imparten la misma materia no ponen en común los problemas que se les presentan, y acuden a las autoridades escolares a que les den orientación de lo que se desea llevar a cabo, convirtiendo la práctica educativa en práctica burocrática.

El ser la figura principal le da autoridad y poder en el aula, crea una relación de dependencia por parte del alumno quien durante la clase observa un comportamiento pasivo y subordinado, estos, la mas de las veces se efectúan de manera inconsciente.

El no darse cuenta de estas conductas en el alumno, denotan la falta de atención para promover los aprendizajes, situación que lleva a los alumnos a repetir los conocimientos hasta memorizarlos sin realizar un proceso de razonamiento.

3.3. Tesis

- ❖ La práctica docente será una actividad que se realice en el aula de manera improvisada, rígida, irreflexiva y determinada por el programa institucional de la asignatura que se imparte, mientras que en la Facultad de Enfermería no se establezca una política de formación docente.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. Método

Para llevar a cabo el análisis de la práctica docente, se ha desarrollado un esfuerzo para la aplicación del método concreto-abstracto-concreto, lo que significa construir una espiral a partir de la percepción vivida o concepto real al pensamiento abstracto y de éste a un nuevo concreto real, para lo cual se utilizarán como estrategias la realidad como movimiento y la totalidad como reconstrucción de la realidad.

Como proceso del conocimiento se reconocen dos fases, la primera de investigación o verificativa en la cual se hará uso de la metodología del análisis Prospectivo y la segunda de exposición que va de lo abstracto a lo concreto pensado para la reconstrucción teórica a partir de la perspectiva del cognoscitivismo. En el desarrollo del proceso se articulan criterios cuantitativos con los predominantes o cualitativos.

Criterios Metodológicos	Cognoscitivismo	Análisis Prospectivo
1 - Punto de Partida	Se parte de la categoría de práctica docente improvisada.	
2 - Relación entre la línea teórica y la histórica	Se articulan los antecedentes históricos con la teoría para la comprensión de la realidad.	
3 - Etapas reconstructivas	Se construyen los conceptos de las distintas prácticas docentes a partir de los referentes teóricos de las corrientes pedagógicas contemporáneas.	Fase preparatoria en donde se elabora el cuestionario con base en los conceptos mismos que constituyen los distintos escenarios.
4 - Jerarquías entre niveles.	Los distintos conceptos de práctica docente constituyen las variables en las que predominan las habilidades.	Fase diagnóstica y de análisis de resultados en donde se verifica la práctica docente que como concepto real predomina y representa el perfil de práctica docente de los profesores de la FEDEUAN.
5 - Explicación	El movimiento de las estructuras conceptuales existentes para la inclusión de nuevos conocimientos.	
6 - Totalidad	La práctica educativa como concepto virtual o articulación abierta que incluye los otros niveles.	Imagen Objeto.

4.2 Metodología del Análisis Prospectivo

El análisis Prospectivo, tiene su origen en el "enfoque de sistemas" iniciado por Ludwig Von Bertalanffy (1951), cuya característica principal es la de tratar que las ciencias y las disciplinas formen un sistema unitario, en donde "el sistema" es un conjunto o unidad integrada por partes o actividades coordinadas entre sí que forman unidades coherentes y complejas y que en su conjunto muestran límites que lo sitúan dentro de un sistema superior,⁵⁵ el análisis de sistemas es utilizado a partir de la década de los 60' en proyectos de evaluación educativa, adoptando algunas técnicas de la etnografía y financiadas por el gobierno federal,⁵⁶ y en la Metodología prospectiva utilizada por los gobiernos para examinar sus posibilidades frente al futuro como base para la planificación estratégica.

Con base en estas dos metodologías, y las recomendaciones de los ministros de salud en 1970 en el plan decenal de salud para las Américas, la Organización Panamericana de Salud (OPS), prepara personal en los procesos de planeación, para la organización y uso sistémico del análisis Prospectivo en el área de educación de profesionales de la salud en América Latina, que se inicia con la publicación "Análisis Prospectivo de la Educación Médica" en 1986.

A partir de ese momento, la metodología se ha ido desarrollando y adecuando para su aplicación en escuelas de odontología, salud pública y enfermería de América Latina para orientar el desarrollo de los futuros profesionistas.

Esta propuesta es retomada en México por la Federación Nacional de Facultades y Escuelas de Enfermería A. C. (FENAFEE A C) y en la Universidad Autónoma de Nayarit, por la Facultad de Enfermería en 1992, se emplea ésta metodología para el Análisis de la Educación de Enfermería en el Estado de Nayarit, con base en las funciones sustantivas y adjetivas de la

⁵⁵ REYES, Ponse Agustín. *Administración Moderna*. Ed. Limusa México 1992. p. 143.

⁵⁶ GOETZ, J. P. y M. D. LeCompte. *Etnografía y discurso cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata Madrid, 1988. P. 54.

universidad como categorías de análisis: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura y administración.

Posteriormente, en 1994, previo análisis y reconstrucción de acuerdo al área específica, se aplica en la Escuela de Ciencias e Ingenierías, Veterinaria, Odontología y Medicina, con resultados satisfactorios, experiencias significativas de su aplicación, al observar que se logra tanto la participación como la sensibilización de los docentes para el cambio, ya que tres de las escuelas se abosaron con base en los resultados a la reestructuración curricular y otras iniciaron los posgrados.

Coincidimos con Eduardo Remedi cuando nos dice que no se puede tipificar al docente por un hacer, pero, consideramos "que es en la actividad diaria donde el maestro articula, interioriza y proyecta actitudes, saberes y comportamientos que provienen de la experiencia profesional y personal"⁴⁷.

Es por ello que se selecciona la metodología del análisis Prospectivo para el análisis de las prácticas docentes en la Facultad de Enfermería, ya que posibilita la articulación con la perspectiva cognoscitivista de Ausubel, en los siguientes aspectos:

- ❖ Por considerar a la práctica docente como un conjunto de estrategias y actividades que deben ser planeadas y coordinadas por el profesor para hacer su labor más completa y enriquecedora y lograr los aprendizajes significativos.
- ❖ Es una metodología participativa que promueve la actividad reflexiva de los sujetos involucrados en el proceso así como la sensibilización para los cambios por venir.
- ❖ El material se organiza de manera global o deductiva, lo que permite la organización lógica de los tres modelos conceptuales en el instrumento.
- ❖ Existen nexos entre el escenario o modelo de práctica docente conocida con los escenarios supuestamente desconocidos

⁴⁷ REMEDI, Eduardo. *Actividad y docente: repetición o recursividad*, p. 8.

- ❖ Se construye un modelo de práctica docente que se considera constituye la estructura cognoscitiva previa del sujeto con la cual se identifica, y en los indicadores se utilizan palabras anticipadas de los otros modelos.

El análisis prospectivo, como se dijo anteriormente, es una metodología mediante la cual se examina una situación dada y a través del análisis se propone cambios para el futuro.

Como su nombre lo indica, la metodología del análisis prospectivo, contiene dos elementos claves: el primero, la perspectiva que toma con respecto a una situación en estudio (práctica docente) e intenta proyectarse hacia un futuro inmediato y en función de ello examinar lo necesario para alcanzarlo, puede verse como una visión retrospectiva desde el futuro hacia el presente para gestionar acciones tendientes al cambio. El segundo elemento: la forma en que se realiza el análisis de la situación, partiendo del futuro se examinan y contrastan varias alternativas para lograr el futuro deseado.

Se concibe al análisis prospectivo como un proceso que empieza con una fase de tipo exploratorio o diagnóstico, seguido por una fase de análisis; se continúa con una fase en la que se elabora una propuesta de cambio, con la cual se establece un modelo normativo y por último la fase de implementación con el desarrollo estrategias para concretizarlo.

La práctica docente de acuerdo con este enfoque, es un sistema abstracto por estar compuesto por ideas o criterios que se unen a otros procesos como el de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los elementos necesarios para la aplicación del análisis prospectivo es contar con un marco teórico amplio e integral, considerando por ejemplo, a la práctica docente como un fenómeno componente del proceso educativo y no como un elemento separado.

Dado que el objeto de estudio la práctica docente, con fines prácticos se tomaron como base organizadora de la Imagen-Objeto que es la descripción de lo que pudiera ser la práctica docente en el tercer milenio, las cinco habilidades básicas desarrolladas por Carlos Zarzar Charur,⁸⁸ y las utilizadas por Porfirio Morán Oviedo en la Instrumentación didáctica,⁸⁹ por

⁸⁸ZARZAR, Charur Carlos. *Habilidades Básicas para la docencia*, México, Ed. Patria, 1993.

⁸⁹MORAN, Oviedo Porfirio. op.cit. P.p 45-66.

considerarlas como un modelo teórico con distintos niveles de abstracción de la práctica docente, cuya importancia reside " en que permite el establecimiento de hipótesis y el planteamiento de problemas en un conjunto ordenado, y hacen posible el abordaje de situaciones concretas y específicas que a su vez proveen de información necesarias para su validación"⁹⁰

Con base en los criterios interrelacionados para conformar la práctica docente, se construyeron escenarios que se utilizarán como supuestos a comprobar al examinar una situación dada e identificar el estado actual de la práctica docente en relación con los escenarios seleccionados (diagnóstico) y a través del análisis se proponen cambios para el futuro.

Dado que la presente investigación se refiere al análisis de la práctica docente, se llevarán a cabo cuatro fases del análisis prospectivo, para lo cual nos sustentamos en un marco teórico fundamentado en las corrientes pedagógicas contemporáneas (didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica) a partir de las cuales se elaboró una imagen objeto de lo que pudiera ser la práctica educativa para la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

4.2.1. El Instrumento para el Análisis de la Práctica Docente (escenarios y variables)

Para facilitar la aplicación de la metodología, se elaboró un instrumento o cuestionario de reflexión que contiene un cuadro de doble entrada.

La entrada vertical, presenta tres modelos o escenarios posibles que representan las distintas prácticas docentes o variables que se elaboraron con base a las tres corrientes pedagógicas contemporáneas: didáctica tradicional, la tecnología educativa y didáctica crítica.

El primer escenario "A" se construyó con base en la instrumentación didáctica y habilidades propias que se desarrollan durante la práctica docente desde la perspectiva de la didáctica tradicional, como tendencia actual sin cambios.

⁹⁰ ARREDONDO, G. Martínez et al. op.cit p.3

El segundo escenario "B" se basa en la suposición de que la práctica docente se desarrolla a partir de estrategias didácticas emanadas de saberes técnicos acumulados a partir de cursos de sistematización de la enseñanza sustentados en la tecnología educativa

El tercer escenario "C" representa un panorama de grandes transformaciones en la práctica docente por lo que se constituye en la imagen-objeto a alcanzar por el personal docente ya que describe una realidad posible en el futuro.

Dado que la categoría de análisis es la práctica docente, y las variables los modelos de prácticas docentes, la entrada horizontal se conforma por los siguientes indicadores: 1) Objetivos de aprendizaje, 2) planeación didáctica, 3) encuadre de las sesiones, 4) actividades de aprendizaje, 5) técnicas de enseñanza, 6) recursos didácticos, 7) integración de la sesión y 8) evaluación

Se integran al instrumento, la variable institución, por considerar que determina y es a su vez determinada por la práctica docente, los indicadores seleccionados son: 1) mecanismos de selección del personal docente, 2) formación profesional, 3) dedicación, 4) formación pedagógica, y 5) programa de formación docente

Fueron preparadas hojas de respuestas que se anexan al instrumento o cuestionario, en ella se incorporan a cada modelo o escenario (entrada vertical) una escala cuantitativa, el 1, 2 y 3, el uno circunscribe actividades que se realizan durante la práctica docente tradicional, el dos las actividades planeadas con base en la tecnología educativa y el tres, a las seis habilidades básicas que el profesor debe desarrollar en la práctica docente. En la entrada horizontal se enumeran los 14 escenarios de los indicadores

4.2.2 Acopio de Datos

4.2.2.1. Aplicación del Instrumento

Para la aplicación del instrumento, se llevaron a cabo las siguientes etapas:

1) Fase preparatoria. Durante esta fase se identificó a los participantes en el proceso de análisis de la práctica docente, en el que se tomó como unidad de análisis, al docente de la Facultad de Enfermería

La población de docentes de la Facultad de Enfermería esta conformada de 71 profesores. El universo de estudio incluyó a 65 docentes que se encuentran en activo en el periodo escolar (1997-1998) dejando fuera a 6 profesores que durante este periodo no realizaron ningún tipo de actividades dentro de la escuela.

Para la selección de la muestra se utilizó el método de muestreo aleatorio simple, por ser pequeño el universo se utilizó una operación de extracción al azar.

La determinación del tamaño de la muestra (32 profesores) se llevó a cabo a través de la fórmula de estudios complejos por las siguientes características: población pequeña, grupos diferenciados, preguntas abiertas.⁹¹ La Fórmula⁹² a utilizar es la siguiente:

Fórmula

$$n = \frac{NZ^2q}{E^2p(n-1)} + Z^2q$$

Sustitución de Valores

$$\begin{aligned} Z &= 1.96 & N &= 65 & q &= .6 \\ p &= .4 & E &= 10\% = .5 \times .05 & n &= 32 \text{ profesores} \\ \frac{65 \times 3.8416 \times .6}{0.025 \times 4 \times .64 \times 3.8416 \times .6} &= \frac{149.8224}{2.36896} &= &63.2 \end{aligned}$$

⁹¹ ROJAS, Soriano Raul. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 3^{ed}. Ed. Plaza y Valdés, México, 1991.
 CUEVAS, García José de J. et al. *Metodología de la investigación científica* (Compilación) Universidad Autónoma de Nayarit. FOMES-UAN. 1995.

⁹² PANDURANG, V. Sukmatm: cit por Raul Rojas Soriano. op.cit. p. 177.

Factor de Corrección:

$$n = \frac{mN}{N + m - 1} = \frac{63 \times 65}{65 + 63 - 1} = \frac{4095}{127} = 32.24 = 32$$

2) Fase diagnóstica. En esta etapa, se utiliza el instrumento o cuestionario como guía de discusión y análisis para identificar el estado actual de la práctica docente con relación a los escenarios.

Las respuestas pueden ser en forma individual o mediante un trabajo grupal conformando equipos, lo que propicia mayor dinámica y mejores niveles de discusión para obtener el consenso en la elección de los escenarios que determinarán la práctica docente que se desarrolla actualmente en la Facultad de Enfermería.

3) Fase de Análisis de resultados. Para el análisis de los modelos o escenarios, se tabularon los porcentajes de los indicadores que corresponden a cada variable, con esta actividad se logra una visión sobre la tendencia general de la práctica docente.

El análisis por perfil de la práctica docente se realiza haciendo una representación gráfica de los resultados. El perfil proporciona evidencia visual de los resultados del diagnóstico, se notan los puntos que destacan en cada escenario. A partir de un eje central vertical; si las respuestas se ubican a la izquierda reflejan una realidad estable, pero si se sitúan a la derecha se considera que la práctica docente tiende a la transformación social.

Cada una de las variables se puede examinar individualmente y determinar con base en los indicadores, áreas que son prioritarias para su desarrollo.

El resultado de estas etapas de análisis facilita la identificación de áreas y elementos críticos esenciales para el desarrollo de la práctica docente.

4) Fase de elaboración del modelo normativo.

Para la elaboración del modelo normativo, se elaboró un cuadro de doble entrada, en la entrada vertical se localizan los indicadores y en la entrada horizontal la propuesta de instrumentación.

didáctica de Porfirio Moran Oviedo y propuesta de planeación didáctica de Zarzar Churur, de la contrastación de ambas propuestas se elaboró el escenario prospectivo o imagen objeto de la práctica docente

Resultados del Análisis de la Práctica docente

Los resultados se presentan de acuerdo al orden lógico de las fases que comprende la metodología del análisis prospectivo, que a continuación se desarrollan:

Primera Fase: Preparatoria En esta fase, dado que la categoría de análisis es la práctica docente se realizaron las siguientes actividades:

1. Con base en la bibliografía consultada, se elaboró el marco teórico de donde se rescatan elementos que se articulan para conformar, los tres modelos de prácticas docentes con el enfoque de la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica que constituyen las variables del presente estudio, a partir de los cuales se conformaron los escenarios con los indicadores de la instrumentación didáctica (Objetivos de aprendizaje, planeación didáctica, el contenido de las sesiones, actividades de aprendizaje, técnicas de enseñanza, recursos didácticos, integración de todos los elementos y evaluación).

Se integro la variable institución con los indicadores selección de personal docente, formación disciplinaria y formación pedagógica, con el objetivo de contextualizar a la práctica docente.

2. Se elaboro un cuestionario o instrumento de doble entrada, en la entrada vertical en la que se presentan los tres modelos de practica docente que constituyen las variables: el uno (1) didáctica tradicional, el dos (2) tecnología educativa y el tres (3) didáctica crítica; en la entrada horizontal los 14 indicadores antes mencionados.

3. La unidad de analisis es el docente, por lo que se selecciono aleatoriamente a 32 profesores, a quienes se invitó a una primera sesión, en donde se les informó que habian sido seleccionados para participar en la investigación, como seria su participación, y se les proporciono información sobre la metodología del análisis prospectivo.

Segunda Fase: Diagnóstica. Se realizó una segunda sesión a la que acudieron los 32 profesores seleccionados, se hace un recordatorio de la metodología del análisis prospectivo, se les explicó como abordar los cuestionarios y señalar (con un punto o cruz) las respuestas en la hoja prevista para ello, así como los conceptos involucrados en los escenarios y se les proporciona el instrumento o cuestionario y hoja de respuestas que deberán resolver en forma individual

El cuestionario se utilizó como guía de discusión y análisis para identificar la situación actual de la práctica docente de cada profesor con base en los escenarios seleccionados.

En esta fase es el docente quien hace el diagnóstico de su propia práctica al reflexionar sobre las actividades que realiza con base en lo planteado en el cuestionario y que entrega al final de la sesión

Tercera Fase: Análisis de Resultados. La información recabada, se concentró y tabularon los porcentajes con base a los escenarios seleccionados por los profesores, de donde se obtiene la siguiente información

Categoría práctica docente.

MODELOS DE PRACTICA DOCENTE

Variable Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica Tradicional	Tecnología Educativa	Didáctica Crítica	
I Objetivo de Aprendizaje	22 69%	10 31%		32 Prof 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

1997.

El 69 % de los profesores aceptan que el programa de estudios que se le entrega al inicio del curso contiene un objetivo general temático e informativo, un temario o índice de contenidos, las estrategias metodológicas, se especifica el libro que debe consultar; el 31% de los

profesores, aportan, que este objetivo describe y precisa la conducta que se espera que el alumno logre al final de la instrucción

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica tradicional	Tecnología Educativa	Didáctica Crítica	
2 Planeación Didáctica	20 62 %	12 38 %		32 Prof 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1997

Con respecto a la planeación didáctica, el 62 % de los profesores reportan que con base al programa institucional y con fundamento en la libertad de cátedra, deciden cómo organizar su clase, a diferencia del 38 % que manifiestan que desarrollan lo propuesto en el programa para supervisar el avance programático de manera particular y por parte de la administración

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica Tradicional	Tecnología Educativa	Didáctica Crítica	
3 Encuadre	21 66 %	11 33 %		32 Prof 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1997

El 66 % de los profesores entienden por encuadre, su presentación con los alumnos el primer día de clases en donde les asignan la materia por venir a preparar y señalar a grandes rasgos los temas del programa institucional, el 33 % se diferencia en que anota en el pizarrón el programa institucional, lo dicta o entrega copia al jefe de grupo para que lo reproduzca ya que no permite cambios, y por medio de él, supervisa el avance del profesor y el grupo.



Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica tradicional	Tecnología educativa	Didáctica Crítica	
4 Actividades de Aprendizaje	18 56 %	14 44 %		32 Prof. 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

1997

En cuanto a las actividades de aprendizaje, el 56 % de los profesores aceptan que son ellos los encargados de transmitir los conocimientos y comprobar los resultados, a diferencia del 44 % que nos dice que el objetivo del programa institucional, especifica las actividades que debe realizar el alumno, por lo que el profesor no transmite los conocimientos, supervisa que el objetivo se cumpla

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica Tradicional	Tecnología educativa	Didáctica Crítica	
5 Técnicas de enseñanza (Coord Equipos)	18 56 %	14 44 %		32 Prof. 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit

1997

Las técnicas de enseñanza que utilizan el 56 % de los profesores son la exposición, demostración de técnicas en modelos anatómicos, resolución de problemas en el pizarrón y conferencias, el 44 % restante, selecciona técnicas de enseñanza centradas en el alumno entre las que se encuentran elaboración de fichas, resúmenes y ensayos; resolución de cuestionarios etc que se desarrollan por medio de técnicas grupales como: Mesa redonda, panel, foro, phillips 66, etc.

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica tradicional	Tecnología Educativa	Didáctica Crítica	
6 Recursos didácticos	11 34 %	21 66 %		32 Prof. 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1997

En la transmisión del conocimiento, el 34 % de los profesores utilizan recursos didácticos como gis, pizarrón, apuntes o libros, láminas, carteles y rotafolios, el 66 % reportan que los medios didácticos son fundamentales para facilitar los aprendizajes de los alumnos, y utilizan libros, fichas, proyector de diapositivas y acetatos, retroproyector, televisión, videocasetes sobre temas del programa y/o películas, grabadoras, audiocasetes y computadoras.

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica tradicional	Tecnología educativa	Didáctica Crítica	
7 Integración	12 38 %	20 62 %		32 Prof. 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1997.

El 38 % de los profesores aceptan que, durante el proceso enseñanza-aprendizaje el alumno desarrolla habilidades de atender, entender y hacer apuntes en el momento de conocer nueva información, y el 62 % responden que durante el proceso enseñanza-aprendizaje, el alumno adquiere conocimientos y desarrolla habilidades técnicas que lo hacen eficiente en el trabajo.

Variables Indicador	Modelos de Práctica Docente			Total
	Didáctica tradicional	Tecnología educativa	Didáctica Crítica	
8 Evaluación	22 69 %	10 31 %		32 Prof. 100 %
9 Evaluación	17 53 %	15 47 %		32 Prof. 100 %

FUENTE: Datos obtenidos en la fase diagnóstica a través de la aplicación del cuestionario al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1997

El 69 % de los profesores, consideran que la evaluación tiene como finalidad; verificar y calificar los conocimientos retenidos por el alumno y se utiliza administrativamente para acreditar la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar. Esta evaluación es realizada por el 53 % de los profesores al finalizar el curso, por medio de un examen individual, oral o escrito (cuestionarios o desarrollo de temas), que guarda relación con los apuntes

El 31 % de los profesores restante, concibe la evaluación en relación con los objetivos de aprendizaje alcanzados por los alumnos, calificación que se otorga de acuerdo a las conductas observadas, y la acreditación a parámetros establecidos por la institución. El 47 % reporta aplicar exámenes parciales e individuales, que se promedian con el examen final, a través de un instrumento con reactivos de complementación, falso-verdadero, opción múltiple, apareamiento, etc

Perfil de la Práctica docente de la Facultad de Enfermería

Categoría	Variables Indicadores	Modelos de Práctica Docente		
		Didáctica Tradicional 1	Tecnología Educativa 2	Didáctica Crítica 3
P	1 Objetivo de aprendizaje			
R	2 Planeación didáctica			
A D	3 Encuadre			
C O	4 Actividades de aprendizaje			
T C	5 Técnicas de enseñanza			
I E	6 Recursos didácticos			
C N	7 Integración			
A T	8 Evaluación			
E	9 Evaluación			

FUENTE: Datos obtenidos en la fase análisis de los resultados del cuestionario aplicado al Personal Docente para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit, 1997

Perfil de la práctica docente de la facultad de Enfermería

(escenario tendencial)

La contratación del personal docente en la Facultad de Enfermería, se da con base a lo establecido en el reglamento de personal académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, que define al personal académico como: "persona física que presta servicios de docencia y/o

investigación conforme a los planes y programas establecidos por los órganos competentes de la universidad"²¹

El personal docente de la facultad de enfermería, actualmente se conforma por técnicos y profesionistas de distintas áreas

La facultad de enfermería no tiene un programa de actualización disciplinaria y didáctica pedagógico para los profesores, por lo que, algunos profesionistas inician por voluntad propia, cursos de especialidad y maestría.

El mayor porcentaje del personal docente se ubica en la docencia, y un mínimo porcentaje del área de enfermería, además de la docencia realiza funciones administrativas.

La práctica docente como actividad que se realiza en el aula se desarrolla de la forma siguiente:

El programa institucional que se le proporciona al docente al inicio de cada semestre, contiene, los objetivos de aprendizaje, contenido temático y la bibliografía a consultar, es el instrumento que guía la práctica docente y es utilizado como plan de clase. Como actividad previa, el profesor consulta en los libros el contenido temático y elabora apuntes.

En la primera sesión, el profesor se presenta, comunica la materia a impartir y de manera general menciona los temas a desarrollar.

Los objetivos del programa son informativos y algunos indican las conductas que el alumno debe realizar, esto lleva a centrar la actividad en el docente, cuyo tarea es la de transmitir los conocimientos y comprobar los resultados.

Para esta tarea de transmitir los conocimientos, utiliza principalmente la técnica de exposición, demostración de técnicas en modelos anatómicos, resolución de problemas en el pizarrón. El alumno aprende estas técnicas y las utiliza durante la exposición.

²¹ REGLAMENTO DE PERSONAL ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT en *Legislación Universitaria* (Compilación General) Unidad Institucional de Planeación UAN, Tepic, Nayarit, 1992 p. 1



Los recursos didácticos que lo auxilian en su exposición, son principalmente el gis y el pizarrón, aunque estos se vienen desplazando por los libros y el retroproyector, proyector de acetatos para proyectar sus apuntes y dibujos, o la televisión para proyectar videos sobre un tema en particular

Los elementos antes mencionados, se integran en el proceso enseñanza-aprendizaje del aula, y dado que el profesor enseña al transmitir los conocimientos, el alumno durante el aprendizaje conoce nuevos conocimientos y desarrolla habilidades de atender, entender, hacer apuntes y responder cuestionarios y aplicar técnicas

Estos aprendizajes individuales, son evaluados para verificar que fueron retenidos, a través de un examen final o al concluir cada unidad

Estos exámenes, dependiendo del maestro pueden ser orales o escritos (desarrollo de temas), o por medio de un instrumento con reactivos que dependiendo de la técnica pueden ser, de complementación, falso o verdadero, opción múltiple, apareamiento, etc.

Cuarta Fase: Modelo Normativo. Los datos arrojados por la fase diagnóstica del estudio sobre las prácticas docentes en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit, así como el análisis que se hizo de ellos ha sido aleccionador: describe en términos generales las formas como se lleva a cabo el proceso enseñanza/aprendizaje; tal vez sería mejor decir: la manera como se enseña. Estos datos simplemente proyectados, sin introducir cambios conforman el escenario tendencial No. 1 de este estudio.

El escenario segundo, que equivale al modelo de Tecnología Educativa, se alcanzaría por la planeación de un número sistemático de cursos y eventos sobre sistematización de la enseñanza. Este escenario no implicaría cambios mayores a la actual manera de realizar las prácticas docentes

El presente estudio, sin embargo, intenta ir más allá elaborando un tercer escenario, esta vez prospectivo. Con ello se quiere decir que se intenta formular una imagen objeto de la práctica



docente posible y alcanzable, teniendo en cuenta la actual situación y las siguientes tendencias en Enfermería

1. Como consecuencia de la crisis económica del país, la salud es uno de los aspectos más vulnerables reflejándose en los nuevos perfiles epidemiológicos, situación que reconceptualiza el proceso salud-enfermedad.
2. Las políticas del campo de la salud y educación, especialmente en cuanto a atención primaria de salud, pone énfasis en la salud comunitaria con prácticas en comunidades rurales, lo que significa ampliar los módulos de atención a preventivo-curativo.
3. Los avances científicos y tecnológicos modifican las características del mercado de trabajo y como consecuencia, las prácticas profesionales.
4. La reestructuración curricular en la facultad de enfermería integra las teorías y modelos de enfermería y el proceso de enfermería como método de investigación que articula: investigación-docencia-servicio, en donde la investigación actúa como eje integrador y los planes de estudio constituyen el medio para organizar el conocimiento que han de adquirir los estudiantes durante el proceso de formación.
5. Las instituciones de educación superior, contarán con matriculas inferiores en licenciatura, constituyendo sus tareas principales el desarrollo de investigaciones y las actividades de posgrado, tendientes a profesionalizar la enfermería con la finalidad de concretizar el ejercicio libre de la profesión.

Imagen Objeto de la Práctica Docente

(escenario Prospectivo)

Con fundamento en la operatividad didáctica descrita por Porfirio Morán Oviedo y la propuesta de planeación didáctica de Zarzar Charur, se elaboró la imagen objeto de lo que pudiera ser la práctica docente del personal académico de la Facultad de Enfermería (ver anexo 3).

Para sistematizar la información y caracterizar el escenario prospectivo de la práctica educativa, se tomaron los siguientes indicadores:

1. Objetivos de Aprendizaje. El docente debe tomar en cuenta los objetivos del plan de estudios de la carrera, ya que estos determinan la intención del acto educativo con relación a las prácticas profesionales, estos objetivos dan base para la evaluación y organización de los contenidos: integran aprendizajes informativos con base en los niveles de profundidad que requieran los conocimientos (conocer, comprender, aplicar) y formativos (formación intelectual, humana, social y profesional) para el desarrollo integral del alumno.

2. Planeación Didáctica. A partir del plan de estudios de la carrera, los criterios metodológicos que contempla, el perfil del egresado, el mapa curricular, los docentes en academias deben elaborar su plan de trabajo o programa de estudios que contenga: datos generales, ubicación de la materia, objetivos informativos y formativos, contenidos temáticos, metodología de trabajo, criterios de calificación, acreditación y evaluación, y la bibliografía básica complementaria, un programa flexible sujeto a modificaciones de acuerdo a las condiciones del grupo.

3. El Encuadre de las Sesiones. El profesor en la primera sesión, debe aplicar la técnica del encuadre, cuyo objetivo es la de establecer un acuerdo entre los participantes y el coordinador de las actividades a cumplir durante el semestre.

en el nivel institucional: discutir situaciones con respecto al horario, número y duración de sesiones, asistencia y criterios de acreditación, en el nivel grupal: propiciar el diálogo a través de la presentación de los participantes, análisis de expectativas, presentación y discusión del programa, organización operativa del programa, responsabilidades de los participantes y el coordinador, criterios y momentos de evaluación y prueba diagnóstica. En esta fase del proceso el programa del profesor, dado que es flexible, puede sufrir modificaciones de acuerdo a las necesidades del grupo.

4. Actividades de Aprendizaje. El profesor con base en el programa institucional, elabora con antelación, un proyecto o plan que contiene los elementos indispensables para realizar las actividades de aprendizaje.

De acuerdo a los objetivos informativos (conocer, comprender y aplicar) promueve ideas básicas y conceptos fundamentales de la asignatura, y favorece la aplicación y transferencia de los contenidos, con base a los objetivos formativos (formación intelectual, humana social y profesional) promueve el desarrollo de habilidades, actitudes, valores, formas de trabajo y relación, aprendizajes significativos. En el proceso el docente actúa como: planificador, organizador, expositor, orientador, etc.

5. Técnicas de Aprendizaje. En la didáctica crítica, las técnicas de enseñanza forman parte del proyecto o plan del profesor, y pueden ser cambiadas de acuerdo a las características y momentos por las que pasa el grupo, estas giran en torno al aprendizaje grupal y sus procesos, son formas metódicas de trabajo que deben promover la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento, las técnicas pueden ser: centradas en el docente (exposición, demostración, resolución de problemas y conferencia), en la tarea (individual, equipo o plenaria), individual (lecturas, experimentos, investigaciones, redacción de ensayos, etc.), o grupales (centra su atención en el proceso por el que pasa el grupo).

6. Medios Didácticos. Los medios didácticos que utiliza el docente y los alumnos son variados, estos guardan relación con el objeto de estudio y con el momento del proceso, entre los que se encuentran recursos bibliográficos, medios audiovisuales y modelos reales.

7. Integración. Durante el aprendizaje, el alumno construye el conocimiento a través de tres momentos: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas interrelaciones y c) reconstrucción del objeto, en las que se realizan y aprende diferentes procedimientos de investigación como inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización etc.

En este proceso, adquiere habilidades, destrezas, valores, actitud crítica y creativa, en suma, una formación integral.

8. Evaluación. La institución establece los parámetros administrativos para la acreditación del alumno

La evaluación en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Esta se puede realizar en dos líneas de análisis, en la primera se evalúa lo relacionado al proceso grupal, el docente selecciona criterios y mecanismos para la evaluación, esto implica una valoración (subjetiva) cualitativa que el grupo-maestro realizan del avance y comprensión lograda del curso (autoevaluación de los participantes, evaluación del grupo, la participación crítica de los alumnos, y autocrítica del docente) en relación con los aprendizajes y la segunda se evalúan los aprendizajes planeados, los alcanzados y no alcanzados, y los obstáculos que se encontraron a lo largo del proceso.

La calificación se utiliza como medición de elementos objetivos susceptibles de ser observados y cuantificados

Se planea, en las sesiones finales la exposición de los trabajos realizados para generar comentarios, discusiones y retroalimentación del grupo.

CONCLUSIONES

Asistimos en el final del siglo XX a una era de transición de formas de pensamiento, en esta época de floración de crisis económica que vive el país, y que tuvo su máxima expresión en la década de los 80¹, en donde se manifestó principalmente en menores ingresos de la población para la satisfacción de sus necesidades básicas como alimentación, vivienda, educación y recreación, lo que despertó una mayor conciencia sobre sus derechos, entre ellos el derecho a la salud.

Como respuesta, la política de salud tiende a ampliar la cobertura de los servicios para ser congruente con el Programa Nacional de Salud 1984-1998 y se inicia la consolidación del Servicio Nacional de Salud como un mecanismo para incorporar a los miembros más marginados al beneficio de la salud, promoviendo la participación de la propia comunidad para alcanzar la satisfacción de sus necesidades.

Esto significa, ampliar la cobertura de las instituciones de salud para extender sus servicios hacia el primer nivel de atención que "se orienta hacia los principales problemas de salud de la comunidad y prestar servicios de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación necesarios para resolver los problemas"² Como resultado de incluir en el concepto de salud-enfermedad los aspectos sociales.

Sin embargo, la salud es uno de los aspectos más vulnerables a la situación de crisis, sus efectos no desaparecerán en un corto plazo, ya que se observa un aumento significativo de fenómenos de tipo biológico-social como los casos de desnutrición, enfermedades transmisibles como el SIDA, cáncer mamario, contaminación ambiental, drogadicción, la violencia en sus diversas manifestaciones, así como el aumento de la esperanza de vida que trae aparejada enfermedades crónico degenerativas.

¹ JADRESIC, Alfredo. El personal de salud y los principios que sustentan la meta de salud para todos en el año 2001. En *Revista Educación médica y salud*. Vol. 25. N°4. Oct/Dic. 1991 OPS-OMS.

El perfil epidemiológico actual ha motivado el desarrollo de nuevas tecnologías tomando como base los avances en el área de la biotecnología, la industria farmacéutica y la trasplantología.

Entonces la enfermería como profesión multidisciplinaria y ante el nuevo enfoque que reconoce la causalidad social en el proceso salud enfermedad, amplía sus espacios que podrán ser propicios para el ejercicio libre de la profesión en la atención comunitaria, cuyo objetivo es la promoción de la salud, lo que origina nuevos procesos de atención de enfermería, sin descuidar los espacios curativos intrahospitalarios.

Al igual que el cambio estructural iniciado por el sector salud, la política modernización como concepto que contiene ideas de actualización, cambios y transformaciones en la educación, constituye un reto ya que se propone revisar los planes y programas, contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de los docentes, y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología, consecuentemente los cambios curriculares.

Sin embargo, la práctica docente será una actividad que se realice en el aula de manera improvisada, rígida, irreflexiva y determinada por el programa institucional de la asignatura que se imparte mientras que no haya una política de formación docente en la Facultad de Enfermería.

Desde esta perspectiva, el incorporar nuevos modelos educativos, implica construir nuevas relaciones pedagógicas durante la práctica educativa que incidan en elevar la calidad del proceso de atención de enfermería en los servicios que realizan las profesionales de enfermería, así como generar nuevos espacios de intervención.

Sobre este aspecto, en "El análisis de las prácticas docentes de los docentes de la facultad de enfermería" en relación con la concepción de didáctica que subyace de ellas, corresponde al modelo tradicional en donde se observa lo siguiente:

⁷³ JADRE-IC. Alfredo. El personal de salud y los principios que sustentan la meta de salud para todos en el año 2000. En *Revista Educación médica y salud*. Vol. 25, N.º 4, Oct-Dic. 1991 OPS-OMS.

A través de la revisión histórica se observa que se ha excluido a los docentes de los procesos de planeación y organización curricular, esta situación ha hecho del aula, el único espacio para la actividad docente.

En el aislamiento del aula, y a través de lo indicado en el programa de la asignatura, el docente realiza la práctica educativa de forma improvisada, por la falta de organización del proceso de enseñanza, ya que se considera que al contar el docente con prestigio profesional y saber la materia que va a impartir, es condición suficiente para que emerja la capacidad docente como actividad de transmisión de un conocimiento.

Esta continuidad entre el conocimiento de una disciplina y promoción del aprendizaje, limita al profesor al uso de la exposición como método de enseñanza, en donde repite lo que sabe.

El saber, le da poder y autoridad en el aula, provoca vínculos de dependencia en cuanto al saber y sometimiento en cuanto al poder, actitudes que generan en el alumno pasividad e irreflexión con relación al conocimiento como verdad absoluta, que tiene que asimilar con base a la memorización.

Estos procesos de aprendizaje, generan cambios de conducta a largo plazo, en la práctica profesional, en donde se limitan a un deber ser en una realidad estática.

Esta práctica docente tradicional, la realizan los docentes, por costumbre, o porque responden a modelos que asumieron de manera no conscientes en los procesos de formación y actualización y es a través de los procesos de formación y actualización reflexivos, críticos y creativos que el docente puede transformar sus esquemas referenciales para construir una nueva práctica educativa, lo que se traduce en desaprender para aprender, por lo que se considera necesario que la Facultad de Enfermería instruya una política de formación y actualización docente

Propuesta de Política de Formación y Actualización Docente

Objetivos

- ❖ Profesionalizar al personal docente de la Facultad de Enfermería a través de construir los vínculos: Formación disciplinar-formación didáctico pedagógica, Docencia-investigación, teoría-práctica, enseñanza-aprendizaje, individuo-grupo.
- ❖ Formar profesores con capacidad profesional, conciencia social, responsabilidad y actitud de servicio, que respondan en cada momento a las necesidades de desarrollo social y económico de la localidad, región y del país.
- ❖ Establecer relaciones de reciprocidad entre la Universidad Autónoma de Nayarit y la Facultad de Enfermería a través de proyectos comunes que incidan en elevar la calidad de la educación superior y las prácticas profesionales.

Estrategias

- ❖ La formación y actualización docente pretende, interrelacionar la formación disciplinaria para la transmisión de conocimientos y formas de pensamiento, con la formación didáctico-pedagógica para la coordinación de estrategias didácticas que orienten a los alumnos a una participación crítica, reflexiva y comprometida en la construcción de los conocimientos.
- ❖ Se habrá de promover que los procesos de formación se conviertan en continuos a partir de la actualización, se transformen en permanente.
- ❖ Será necesario articular la formación y actualización de los docentes con las necesidades curriculares de la Facultad de Enfermería y al Proyecto de Universidad.
- ❖ Se habrá de implantar un proceso de evaluación real del aprendizaje como medida para preparar docentes con conocimientos, habilidades actitudes y destrezas, que amplíen los espacios de su intervención, para elevar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ABRAHAM, Mirtha La especialización en la práctica docente. Una experiencia formadora de profesores en la UPN. En *Revista Pedagogía 89*. México: C.F.P.N. 1989.
- ❖ AGUIRRE, María Esther De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En *el currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, SEDESOL-UNAM, 1993.
- ❖ APPLE, W.V. y N.R. King ¿Que enseñan las escuelas? En *Compilación La enseñanza: su teoría y su práctica*, Sacristán Jimeno y Pérez González, 3ª ed. Madrid: Ed. Grefol, 1989.
- ❖ ARREDONDO, G. Martiniano et al Notas para un modelo de docencia. en *Revista Perfiles Educativos*. N° 3, Enero/Febrero/Marzo. México, CISE-UNAM, 1979.
- ❖ AUSUBEL, P. David et al Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo, tr. María Sandoval Pineda. 2ª ed. Ed. Trillas, México, 1993.
- ❖ AYALA, Silvia Alternativas para la formación y actualización del personal docente del bachillerato en Historia de la Universidad de Guadalajara. (Ponencia) En *Primer Coloquio Interdisciplinario sobre la investigación histórica y docencia de la historia en América Latina y del Caribe*. México. 1984.
- ❖ BARABTARLO y Zadansky Anita Socialización y Educación. En *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa*. Método de investigación-acción. México CISE-UNAM 1992.
- ❖ BERGER, Peter y Thomas Luckman La sociedad como realidad objetiva. En *la construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Argentina, 1989.
- ❖ BIGGE, M.L. y M.P. Hunt Bases psicológicas de la educación. Ed. Trillas, México, 1994.
- ❖ BLI GER, José Psicología de la conducta. Ed. Paidós, México, 1986.

- ❖ BRITO, Pedro et al EL personal de salud y el trabajo: una mirada desde la institución. en *Revista Educación Médica y Salud.* Organización Panamericana de la salud. Vol. 27, N° 1, Enero/Marzo de 1993
- ❖ CABELLO, Bonilla Victor Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. en *Revista Perfiles Educativos.* N°. 49-50, Julio/Diciembre, México, CISE-UNAM, 1990
- ❖ CANFUX, Verónica et al Tendencias Pedagógicas contemporáneas. Ed. El Porra Editores e impresores, CEPES-CEDIP, Ibagué, Colombia. 1996.
- ❖ CAREAGA, Boller M. Curriculum cibernético. Facultad de Concepción. Concepción Chile
- ❖ Ier CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. en *Documento Base 1.* México, SEP-CONACYT 1981
- ❖ II.º CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. La investigación educativa en los 90'. En *Estudios del conocimiento.* México, 2CNIE-SNTE. 1993.
- ❖ CONTRERAS, Domingo La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ CUEVAS, García José de Jesús et al Metodología de la investigación científica. (Compilación) Universidad Autónoma de Nayarit, FOMES-UAN, 1995
- ❖ CHAN, Elena La calidad educativa del posgrado para la docencia en la Universidad de Guadalajara. (Ponencia) En *Encuentro: Logos y retos de la educación superior.* México. UdeG 1992
- ❖ DÍAZ, Barriga Ángel Investigación sobre la teoría didáctica y sus derivaciones técnicas en el aula. En *La investigación en el campo de la didáctica.* Modelos Históricos. México CESU-UNAM 1996

- ❖ DUBIN, Samuel S y Morris, Okun Implicaciones de las teorías del aprendizaje en educación. *En Módulo enseñanza-aprendizaje en sistemas abiertos y/o a distancia*. U de G 1995
- ❖ DURKHEIM, Emílio Educación y sociología. E-6 Shapiro. Buenos Aires, 1974.
- ❖ ESPINO, Villafuerte María Elena Metodología Prospectiva, *en Antología del curso taller Metodología prospectiva para el análisis de la educación en enfermería*. U. de Guanajuato-UAN 1992
- ❖ ESTRADA, Carlos Formación de maestros en la ENSM. Análisis crítico de la experiencia en la aplicación del Plan 1983. *En formación de maestros y práctica educativa*. México DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.
- ❖ FEDERACIÓN NACIONAL DE ASOCIACIONES DE FACULTADES Y ESCUELAS DE ENFERMERIA (FENAFEE, A.C.) Imagen objetivo de la educación en enfermería en México. 1987.
- ❖ FRANKENA, K. Williams Tres historias de la educación. *En Antología de Historia y Filosofía de la educación*. México. FOMES-UdeG 1996.
- ❖ GARCÍA, Medrano Renward Economía Nacional. La educación en México. *en Revista de Educación Superior*. N° 34. Abril/Junio, México. 1979.
- ❖ GENOVARD, Rosseló C. et al Psicología de la educación. Ed. CEAC S.A. España, 1981.
- ❖ GHILARDI, Francisco Contenidos y paradojas del profesionalismo docente. *En Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Ed. GEDISA 1993.
- ❖ GLAZMAN, Nowalsky Raquel La universidad Pública. La ideología en el siglo XXI investigación-docencia. Ed. Caballito.
- ❖ GOETZ, J. P. y M. D. LeCompte Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Minerva.

- ❖ HERNANDEZ, Fernando y Juana María Sancho. Para enseñar no basta saber la asignatura. Ed. Paidós, Barcelona, 1993.
- ❖ HIDALGO, Guzmán Juan Luis. Investigación educativa: una estrategia constructivista. 2ª ed. Ed. Castellanos editores. México, 1994.
- ❖ HIDALGO, Guzmán Juan Luis. La formación de maestros: Hacia un movimiento para la revaloración social del trabajo docente. *En formación de maestros y práctica educativa*. México DEA-CINVESTAV-IPN 1988.
- ❖ HUERTA, Ibarra José. Organización lógica de las experiencias de aprendizaje en Cursos básicos para la formación de profesores. Ed. Trillas, México, 1987.
- ❖ JADRESIC, Alfredo. El personal de salud y los principios que sustentan la meta de salud para todos en el año 2000. *En Revista educación médica y salud*. Vol 25, Nº4, Oct/Dic, OPS-OMS 1991.
- ❖ LEON, Ana y Norma Venegas. Reflexiones sobre la experiencia de formación docente: Breve descripción del proceso de formación. *En formación de maestros y práctica educativa*. México DEA-CINVESTAV-IPN 1988.
- ❖ LIBANEO, José Carlos. Una introducción a los fundamentos del trabajo docente: Didáctica y práctica histórico social. tr. Julieta Galván. *En Revista Ande*. Nº 8, Año 4, 1984.
- ❖ LOPEZ, González Pedro y José Ramón Medina Cervantes. La Universidad Autónoma de Navarín como producto del Estado Posrevolucionario. México. UAN 1982.
- ❖ MARTÍN, Jesús. Problemas en la formación de docentes: La experiencia de la práctica docente. *En formación de maestros y prácticas educativas*. México DEA-CINVESTAV-IPN 1988.
- ❖ MATHENY, Dillman Caroline y Harold F. Rahmlow. Como redactar objetivos de instrucción. tr. Enrique Molina García. Ed. Trillas, México, 1991.

- ❖ MENENDEZ, E. Modelo médico hegemónico, crisis socioeconómica y estrategias de acción del sector salud. *En Cuadernos Médicos Sociales*, N° 64, Septiembre de 1985.
- ❖ MERCADO, Ruth Y Eva Taboada. Introducción. En formación de maestros y práctica educativa. México: DEA-CINVESTAV-IPN 1988.
- ❖ MORAN, Oviedo Porfirio. La docencia como actividad profesional. 2ª ed. Ed. Gernika, México. 1995.
- ❖ MORAN, Oviedo Porfirio. Propuesta para la elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica. México, CISE-UNAM, 1983.
- ❖ MORÁN, Oviedo Porfirio. Unidad III Instrumentación didáctica. *en Fundamentación de la didáctica.* Tomo I, Ed. Gernika, México.
- ❖ MORRIS, L. Bigge. Teorías de aprendizaje para maestros. Ed. Trillas, México, 1994.
- ❖ MUNGUÍA, Zatarain Irma y Jose Manuel Salcedo Aquino. Redacción e investigación documental I. México. UPN-SEP 1985.
- ❖ MUÑOZ, Inés de. Carlos. Educación, estado y sociedad en México (1930-1976), en Revista de Educación Superior. N° 34, Abril/junio, México, 1980.
- ❖ MURILLO, Beltrán Arturo et al. Los 25 años de la Universidad Autónoma de Nayarit. FOMES-UAN 1995.
- ❖ ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. Análisis Prospectivo de la educación en Enfermería. *en Revista Educación médica y salud.* Vol. 23, N° 2, 1989.
- ❖ PAYAN, Figueroa Carlos. Educación superior, desarrollo económico y legislación en México. México, Universidad Autónoma de Chihuahua. 1981.
- ❖ PANSZA C, Margarita et al. Unidad III Instrumentación didáctica. *En Fundamentación de la didáctica.* Tomo I, Ed. Gernika, México, p.45.

- ❖ PEREZ, Gómez Angel Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J.Elliot. En la investigación en educación. Ed. Morata Madrid, 1990.
- ❖ QUEZADA, Castillo Rocio La didáctica crítica y la tecnología educativa, en Revista Perfiles Educativos, N° 49-50, Julio/Diciembre, México, CISE-UNAM, 1990.
- ❖ QUEZADA, Castillo Rocio ¿Por que formar profesores en estrategias de aprendizaje?, en Revista Perfiles Educativos, N° 39, Enero/Febrero/Marzo, México, CISE-UNAM, 1988.
- ❖ REMEDI, Eduardo Actividad docente, repetición o recurrencia.
- ❖ REYES, Ponce Agustín Administración Moderna. Ed. Limusa, México, 1992.
- ❖ REYES, Ramiro Nuevas necesidades en la formación de maestros. En formación de maestros y práctica educativa. México: DEA-CINVESTAV-IPN 1988.
- ❖ ROJAS, Soriano Raul Guía para realizar investigaciones sociales 7ªed. Ed. Plaza y Valdes, México, 1991
- ❖ ROBERTSON, Sierra Margarita Teresa El método etnográfico en la investigación educativa. México U de G 1993
- ❖ SALOMON, Magdalena Gramsci. Apuntes para una propuesta educativa, en Revista Perfiles Educativos, N° 15, Enero/Febrero/Marzo, México, CISE-UNAM, 1982
- ❖ STENHOUSE, Laurence La investigación del curriculum y el arte del profesor. En Educación y emancipación. Londres 1983
- ❖ TORRES, Jurjo Globalización e interdisciplinariedad. el curriculum integrado. Ed. Morata, Madrid España, 1994
- ❖ UNIVERSIDAD, AUTÓNOMA DE NAYARIT Situación y Perspectiva de la educación de enfermería en el Estado de Nayarit. 1993-1994. UAN-ESEO, 1995.

- ❖ UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. Reglamento de personal académico. *De Legislación Universitaria.* (Compilación General) Unidad Institucional de Planeación. UAN, Tepic, Nayarit, 1992.
- ❖ WAYNE, W. Daniel. Estadística con aplicación a las ciencias sociales y a la educación. tr. Jesús Vilamizar, Ed. McGraw-Hill, México, 1988.
- ❖ ZARZAR, Charur. Carlos. Habilidades básicas para la docencia. Ed. Patria, México, 1993.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento-Cuestionario para el Análisis Prospectivo de la Práctica Docente.

Análisis Prospectivo

Escenario A	B	C
Didáctica tradicional	Tecnología Educativa	Didáctica Crítica
<p>Variable: institución</p> <p>Indicador: Selección de Personal Docente</p> <p>1. La escuela establece mecanismos de selección de docentes con base a la formación disciplinar y da poca importancia a la experiencia profesional y a la formación didáctico-pedagógica.</p>	<p>La escuela ha determinado criterios de selección de docentes que incluyan la formación disciplinar, experiencia profesional y cursos de formación pedagógica.</p> <p>El personal docente además de la licenciatura cuenta con especialización en su propia disciplina e inicia en el nivel de maestría.</p>	<p>Los criterios de selección de docentes incluyen una sólida formación disciplinar y pedagógica, experiencia profesional, docente y de investigación.</p> <p>El personal docente tiene el nivel de maestría y doctorado.</p>
<p>Indicador: Formación Profesional</p> <p>2. La mayoría del personal docente cuenta con formación inicial de licenciatura en alguna área del conocimiento e inicia sus estudios de especialización y maestría.</p>	<p>Algunos docentes de tiempo completo además de la docencia realizan funciones administrativas y el resto del personal solo funciones de docencia.</p>	<p>El docente de tiempo completo realiza funciones de docencia-investigación y difusión de la cultura el de medio tiempo de docencia y extensión y el de horas/semanales se dedica a la docencia.</p>
<p>Indicador: Dedicación</p> <p>3. El docente de tiempo completo, medio tiempo y horas/semanales se dedica evellosa atención a la docencia.</p>	<p>La escuela establece programas de capacitación continua para lograr el desarrollo pedagógico de los docentes.</p>	<p>La escuela tiene un programa de formación continua para la profesionalización de la docencia a través del vinculo docencia-investigación para la construcción de docentes intelectuales.</p>
<p>Indicador: Formación Pedagógica</p> <p>4. Son pocos los docentes que por un interés personal han asistido a cursos de capacitación y tienen formación didáctico-pedagógica.</p>		

FUENTE: Elaboración propia con base en las cinco habilidades básicas desarrolladas por Zarzar Chaur y la instrumentación didáctica utilizada por Porfirio Norini Oviedo para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayari, 1997.

<p>Indicador: Programa de Formación Docente</p> <p>5. Las actividades de educación continua son escasas y dirigidas únicamente al personal de enfermería</p>	<p>Se ha desarrollado un programa formal de educación continua para el personal docente de enfermería que contempla un porcentaje de espacios para la participación de otros profesionales</p>	<p>Se cuenta con un programa de educación continua que conduce al desarrollo del conocimiento y transformación de la realidad de enfermería tendiente a la interdisciplinariedad</p>
<p>Categoría: Práctica Docente</p> <p>Variante: Modelos Didácticos</p> <p>Indicador: Objetivos de Aprendizaje</p> <p>6. El docente al inicio del curso recibe el programa de estudios institucional que contiene un objetivo general temático de aprendizaje informativos, un temario o índice de contenidos y la bibliografía a consultar pero no define las competencias del egresado</p>	<p>El programa institucional del curso que recibe el docente es una carta descriptiva que especifica los objetivos de aprendizaje descrito de forma clara y precisa la conducta que se espera que el alumno logre al final de la instrucción ya que constituyen las competencias del egresado.</p>	<p>Al inicio del curso se le proporciona al docente el programa institucional que contiene los contenidos básicos, objetivo general y la bibliografía básica. El mapa curricular de la carrera, los criterios metodológicos del plan de estudios, una copia del perfil del egresado</p>
<p>Indicador: Planación Didáctica</p> <p>7. El docente con base en el objetivo general temático de aprendizaje informativo del programa de la materia institucional, y fundamentado en la libertad de cátedra, decide como organizar la clase en el aula</p>	<p>El docente no modifica el programa institucional, este se limita a cumplir los objetivos de aprendizaje al pie de la letra ya que la administración supervisa el avance programático</p>	<p>A partir de los objetivos del programa institucional, el docente elabora su programa o plan de trabajo el cual contiene datos generales, ubicación de la materia, objetivos informativos, y formativos, contenidos temáticos, metodología de trabajo, criterios de calificación, acreditación y evaluación, y la bibliografía básica complementaria. Al término del curso el plan se entrega a la escuela.</p>

FUENTE: Elaboración propia con base en las cinco categorías básicas desarrolladas por Zarrar Charif y la Instrucción didáctica utilizada por Perfito Morán Ordoñez para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayarit, 1997.

<p>Indicador: Encuadre</p> <p>X En la primera o segunda sesión el docente se presenta ante el grupo y da a conocer a través de copias, anotaciones en el pizarrón o del dictado el programa instruccional de la materia que no admite cambios, para que el alumno conozca con anterioridad lo que se le va a enseñar, lleve el seguimiento del mismo y lo pueda desarrollar en ausencia del docente o con un suplente.</p>	<p>El docente en su programa de trabajo plantea para las primeras sesiones aplicar la técnica del encuadre que incluye actividades como presentación de los participantes, conocer las expectativas del grupo ante el curso, presentación del programa de trabajo del curso para aclarar dudas y sugerir modificaciones para establecer de común acuerdo un contrato de trabajo y realizar un diagnóstico para conocer los conocimientos previos del alumno (El docente coordina las actividades a través de técnicas específicas)</p>	<p>El docente en su programa de trabajo plantea para las primeras sesiones aplicar la técnica del encuadre que incluye actividades como presentación de los participantes, conocer las expectativas del grupo ante el curso, presentación del programa de trabajo del curso para aclarar dudas y sugerir modificaciones para establecer de común acuerdo un contrato de trabajo y realizar un diagnóstico para conocer los conocimientos previos del alumno (El docente coordina las actividades a través de técnicas específicas)</p>
<p>Indicador: Actividades de Aprendizaje</p> <p>Y Dado que las etapas o del programa instruccional son intermedias, la actividad se centra en el docente, con la intención de establecer los conectivos y comprobar los resultados.</p>	<p>En el programa instruccional contemplado objetivos de aprendizaje que especifican la conducta que se debe realizar para conocer, comprender y aplicar los contenidos la actividad se centra en el alumno por lo que la función del docente es la de controlar las estimaciones, conductas y relacionamientos (un seguimiento conductual)</p>	<p>El programa o plan del docente es un proyecto, que contempla objetivos informativos (conocer, comprender y aplicar los contenidos) y formativos (formación intelectual, humana, social y profesional) En ese proceso el docente actúa como planificador, organizador, expositor, orientador, coordinador y moderador para el logro de aprendizajes significativos</p>
<p>Indicador: Técnicas de Enseñanza</p> <p>18 Las técnicas de enseñanza que utiliza el docente por la exposición, demostración de técnicas en ambientes auténticos, resolución de problemas en el paritorio, conferencias.</p>	<p>Las técnicas más usadas que plantea el docente son reglas para la eficacia, por lo cual se seleccionan actividades centradas en el alumno como elaboración de factas, resúmenes, ensayos, resolución de cuestionarios, exposición de clase o trabajos, experimentos, con ensayos, ensayos etc. y grupales (Profits 6. Bases de ideas, ensayos etc)</p>	<p>El logro de las actividades en cada sesión, son responsabilidad del docente y de los alumnos en la concepción de la didáctica grupal, estas son planeada seleccionando previamente las técnicas a utilizar, mismas que se pueden cambiar de acuerdo a las necesidades del grupo, estas pueden ser centradas en docente, individuales y grupales.</p>

FUENTE: Elaboración propia con base en los cinco volúmenes básicos desarrollados por Zorzar Chauri y la Instrumentación didáctica utilizada por Periberto Morán Osorio para el Análisis de la Práctica Docente en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Nayant 1997.

<p>Indicador: Recursos Didácticos.</p> <p>11 Los recursos didácticos que utiliza el docente con frecuencia son los siguientes: aparatos, videos, láminas, carteles, rotulados.</p>	<p>La utilización de recursos o medios didácticos constituye para el docente un elemento fundamental para facilitar los aprendizajes entre ellos se encuentran libros, fichas, proyección retrospectiva, videos e audio casettes, elaborados por expertos, TV, computadores.</p>	<p>Los medios didácticos que utiliza el docente y los alumnos son variados, estos cuentan relación con el objeto de estudio y con el momento del proceso, entre los que se encuentran recursos bibliográficos, medios audiovisuales, modelos reales, etc.</p>
<p>Indicador: Integración</p> <p>12 Durante el aprendizaje el alumno desarrolla habilidades de atención y entender y hacer apuntes para cumplir con el primer nivel de los objetivos informativos, que es conocer informacion nueva.</p>	<p>Durante el aprendizaje para que el alumno se considere capaz debe desarrollarse en el aspecto psicológico capacidades, habilidades y actividades en el aspecto científico conocimientos y destrezas en lo social relaciones humanas y legislación.</p>	<p>Durante el aprendizaje los participantes con base en la autorreflexión crítica a partir de la concepción dialéctica de la realidad y el pensamiento constructivo conocimientos durante el proceso desarrollan habilidades, destrezas, valores, actitudes, criticas y creativas en tanto ajusten una formación integral.</p>
<p>Indicador: Evaluación</p> <p>13 Por su finalidad la calificación que el docente asigna al alumno verifica los conocimientos, retinidos y es utilizada por la institución para acreditar administrativamente la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar.</p>	<p>La institución establece los criterios de acreditación para el reconocimiento oficial de la aprobación y la evaluación se realiza de manera relacionada con los objetivos de aprendizaje alcanzados o lo que es capaz de hacer para observarlo y medirlo.</p>	<p>La institución establece los mecanismos académicos administrativos para la acreditación del alumno, y el docente selecciona los criterios y mecanismos para la evaluación que implica una valoración (objetiva) cualitativa que el grupo-muestra realiza del avance y comprensión lograda del curso, y la calificación como medición de elementos objetivos susceptibles de ser observados y cuantificados.</p>
<p>14 El examen es individual, se realiza generalmente al final del curso, este guarda relación con los apuntes y por su forma de respuesta puede ser oral o escrita a través de desarrollo de temas o resolución de cuestionarios.</p>	<p>Aunque algunas actividades se realizan en grupos el examen se aplica por separado a cada alumno, estas pueden ser prácticas cuya calificación se promedia con el que se realiza al final del curso, generalmente se elabora un instrumento constituido por reactivos cuyas respuestas son variables utilizando técnicas como completación, falso o verdadero opción múltiple, apareamiento etc.</p>	<p>Dado que el aprendizaje es grupal se evalúa el proceso grupal a través de la autoevaluación de los participantes, evaluación del grupo, la participación crítica de los alumnos y la autoevaluación del docente, en relación con los aprendizajes, se hace un análisis de los aprendizajes que se lograron y los no logrados con base a la planeación, y se efectúa una sesión para exponer, comentar y discutir los trabajos realizados.</p>

Anexo 2. Instrumento para recabar los datos del Análisis de la Práctica Docente

Hoja de Respuestas

Preguntas Indicadores	Modelo D.T. escenario	Modelo T.E. escenario	Modelo D.C. escenario
	A 1	B 2	C 3
1 Selección de personal docente			
2 Formación profesional			
3 Dedicación			
4 Formación pedagógica			
5 Programa de formación Docente			
6 Objet de aprendizaje			
7 Planeación didáctica			
8 Encuadre			
9 Actividades de aprendizaje			
10 Técnica de enseñanza			
11 Recursos didácticos			
12 Integración			
13 Evaluación			
14 Evaluación			

Anexo 3. Cuadro para el análisis de la Planeación Didáctica

Indicadores	Porfirio Morán Oviedo	Zarzar Charue
1 objetivos de Aprendizaje	Determinan la intencionalidad del acto educativo, aprendizajes a promover, dan base para la evaluación y organizar los contenidos e incorporar el objeto de conocimiento y con base en el análisis de las prácticas profesionales.	Los objetivos de un curso pueden ser informativos (conocer, comprender, aplicar) los conocimientos, y los formativos (formación intelectual, humana, social y profesional).
2 planeación	A partir del plan de estudios, y conocer las perfil profesional, elaborar un programa particular en academias de profesores o cuerpos colegiados.	A partir del programa institucional explícito, mapa curricular, perfil del egresado y los criterios metodológicos del plan de estudios, el docente elabore su plan de trabajo o plan de estudios que debe entregar a la institución al concluir el curso.
3 Encuadre de las sesiones	El encuadre se realiza al inicio del curso, es establecer un contrato entre participantes y coordinador que previa discusión ambos se comprometen a cumplir; se plantea en dos niveles, institucional (horarios, número y duración de sesiones, asistencia, criterios de acreditación etc.) y grupal (discusión del programa, explicación de la tarea, metodología de trabajo, responsabilidades del coordinador y los participantes, criterios y momentos de evaluación).	El encuadre es una técnica de trabajo a través de la cual, en la primera sesión se establece un acuerdo formal entre las partes que normen las actividades a realizar. El encuadre se integra de las siguientes actividades: presentación de los participantes, análisis de expectativas, presentación del programa, organización operativa y prueba diagnóstica.

4 actividades de aprendizaje	<p>Las actividades de aprendizaje son una conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos, algunos criterios son:</p> <p>Determinar los aprendizajes, claridad en las experiencias de aprendizaje, promover ideas básicas o conceptos fundamentales, incluir técnicas de aprendizaje, y técnicas grupales e individuales, favorecer la transferencia de información, ser apropiadas al nivel de madurez, experiencia previa y características del grupo, que generen en el grupo actitudes para seguir aprendiendo. El maestro se convierte en promotor de los aprendizajes a través de una relación más cooperativa.</p>	<p>Las actividades de aprendizaje, forman parte del plan del profesor o proyecto que contempla objetivos informativos (conocer, comprender y aplicar los contenidos) y los objetivos formativos (formación intelectual, humana, social y profesional) por lo que las técnicas de aprendizaje y grupales e individuales guardan relación con los contenidos de aprendizaje. En este proceso, el profesor actúa como: planificador, organizador, expositor, orientador, coordinador y moderador, para el logro de los aprendizajes significativos.</p>
5 Técnicas de enseñanza	<p>En la didáctica crítica, las técnicas de enseñanza son parte importante de la estrategia global para hacer operante el proceso, por lo que el énfasis se centra en el proceso de aprendizaje, y se deben incluir formas metodicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias que promuevan la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento. Se deben incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis y discusión.</p>	<p>Las técnicas de enseñanza giran en torno a la didáctica grupal en el plan de trabajo del profesor, y se pueden cambiar con base en las necesidades del grupo y pueden ser centradas en el docente (exposición, demostración, resolución de problemas y conferencia), en la tarea o contenidos (individual, equipo y plenario), individual (lecturas, experimentos, cuestionarios, redacción de ensayos, etc) o grupal (centradas en la atención del proceso por el que pasa el grupo).</p>

6 recursos didácticos	Se deben incluir diferentes recursos didácticos como: recursos bibliográficos, medios audiovisuales y modelos reales.	Los medios didácticos que utiliza el docente y los alumnos son variados, estos guardan relación con el objeto de estudio y con el momento del proceso, entre los que se encuentran recursos bibliográficos, medios audiovisuales y modelos reales.
7 integración	Durante el aprendizaje, el alumno construye el conocimiento a través de tres momentos a) una primera aproximación al objeto de conocimiento. b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas interrelaciones y c) reconstrucción del objeto, en las que se realizan diferentes procedimientos de investigación como inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización etc.	Con base en la autorreflexión crítica, la concepción crítica de la realidad y del pensamiento, se construyen conocimientos y se desarrollan habilidades, destrezas, valores, actitud crítica y creativa, en suma, el estudiante adquiere una formación integral.

<p>8 evaluación</p>	<p>La evaluación en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Esta se puede realizar en dos líneas de análisis en la primera se evalúa lo relacionado al proceso grupal, autoevaluación de los participantes, evaluación del grupo, participación crítica de los alumnos, autocrítica del coordinador, y la segunda, con relación a los aprendizajes se evalúan los aprendizajes planeados, los alcanzados y no alcanzados, y los obstáculos que se encontraron a lo largo del proceso.</p>	<p>La institución establece los parámetros administrativos para la acreditación del alumno, el docente selecciona criterios y mecanismos para la evaluación, esto implica una valoración (subjetiva) cualitativa que el grupo-maestro realizan del avance y comprensión lograda del curso (autoevaluación de los participantes, evaluación del grupo, la participación crítica de los alumnos, y autocrítica del docente) en relación con los aprendizajes, y la calificación como medición de elementos objetivos susceptibles de ser observados y cuantificados. Además se hace un análisis de los aprendizajes logrados y los no logrados con base a lo planeado y se efectúa una sesión para exponer, comentar y discutir los trabajos realizados.</p>
---------------------	---	--