

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

T E S I S

EVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, CUNOC. 1993.

Edna Marlene Galindo Miranda
1003873

Asesor:
Dr. Carlos Raúl Alonzo M.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

Quetzaltenango, noviembre 1993.

DL

12

T(157)

DEDICATORIA:

A:

Dios

Mis Padres:

Gonzalo Galindo Rodríguez

Domitila M. de Galindo

Mis Hijas:

Marlen Alejandra y

Ana Margarita Galindo Galindo

Mi familia en general

La Universidad de San Carlos de Guatemala

Centro Universitario de Occidente

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
1. GENERALIDADES.....	3
2. CARACTERIZACION DE LA ESCUELA TRADICIONAL	6
3. CARACTERIZACION DE LA ESCUELA DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA.....	11
4. LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA OPERATIVIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	14
5. LA CORRIENTE SOCIAL-CRITICA Y LA PROPUESTA DE OPERATIVIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	28
CONCLUSIONES.....	42
RECOMENDACIONES.....	45
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	46
ANEXOS.....	49

INTRODUCCION

Desde sus inicios las Universidades Latinoamericanas han manifestado una dependencia de los países hegemónicos lo que les ha limitado la construcción de un esquema operativo propio, que responda a su realidad.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala, como la única universidad estatal y como rectora de la Educación Superior del país, su esquema operativo no escapa a lo planteado supra; lo que ha permitido el desarrollo de una crisis económica, social y política al seno de la misma, reflejo de la crisis de nuestra sociedad guatemalteca, la que también se ha manifestado en el Centro Universitario de Occidente, Unidad Académica donde desarrollamos el presente estudio con el propósito de elaborar el trabajo final de tesis de Maestría en Docencia Universitaria.

Siendo la docencia una función de la USAC, en esta oportunidad, centramos nuestra atención en la misma, ya que en el desarrollo de la actividad diaria se evidencia una deformación y estancamiento en nuestra tarea docente que no da respuesta al verdadero SER y QUEHACER de nuestra Alma Mater, según lo preceptuado en el marco jurídico que le da base y la sustenta, situación que nos conduce a la reflexión y al reconocimiento innegable de reorientar el concepto de Universidad para crear así un nuevo concepto metodológico de trabajo académico que de respuesta a las necesidades sociales e institucionales, tanto del país como principalmente de la región sur-occidental de éste, por ser el área de influencia donde está ubicado el CUNOC.

Es así, como éste trabajo está orientado tanto al docente como al estudiante universitario con el propósito de brindar una visión global y operativización actual del proceso enseñanza

aprendizaje del CUNOC, con la intención que luego de una profunda reflexión sobre nuestra realidad, ubiquemos la tarea docente en un contexto social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, en otras palabras, que el fenómeno educativo, visto desde una perspectiva más amplia, es un fenómeno social que va más allá del trabajo desarrollado en las aulas universitarias.

Para el efecto, el estudio se presenta de la siguiente manera: Partimos de una caracterización teórica de la Escuela Tradicional y la Escuela de la Tecnología Educativa, cuyas características coinciden con el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje realizado en el CUNOC, y con la operativización del mismo, lo cual nos enmarca entonces dentro de estas escuelas. El trabajo de campo desarrollado para el presente estudio se efectuó en las diez Carreras terminales que ofrece el Centro Universitario de Occidente, las que constituyeron el universo de la investigación, habiéndose seleccionado una muestra aleatoria simple de la población docente y estudiantil. El trabajo docente también fué evaluado por el estudiante para establecer correspondencia en la información recopilada a través de la boleta que fué aplicada para el efecto. Es importante anotar, que las boletas aplicadas no todas fueron devueltas en su oportunidad. Posteriormente se presenta la fundamentación teórica de la Escuela Social-Crítica, la que nos permite un espacio valioso para la reflexión, análisis y discusión de nuestro trabajo docente finalizando con la propuesta de adoptar la Didáctica Crítica para el desarrollo de nuestro quehacer docente, reconociendo a la misma como una propuesta en constante construcción lo que nos permitirá, paralelamente con los estudiantes, una construcción y recreación del conocimiento.

EVALUACION DE LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

1. GENERALIDADES:

La Universidad de San Carlos de Guatemala, al igual que la mayoría de las universidades latino-americanas, se encuentra vinculada al modelo de universidad adoptado por las mismas, modelo que conocemos como Napoleónico o Liberal.

Este modelo de universidad se orienta en base al progreso y desarrollo de la ideología dominante, haciendo énfasis en la eficiencia del saber para el control de los procesos sociales y naturales que el hombre necesita dominar, organizándose para ello en facultades o departamentos, generando con esto un proceso de atomización.

Este tipo de universidad presenta una tendencia profesionalizante para su organización, académico-administrativa, ya que se plantea la formación de profesionales en un campo determinado de la ciencia o de las humanidades, sin vinculación con la investigación y la difusión de la cultura. Derivado de ello, los profesores que laboran en nuestra universidad primordialmente cuentan con una formación profesional de una disciplina específica, pero no así con una formación en el campo educativo que los prepare para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, consideramos de suma importancia dedicar nuestra atención al estudio de lo pedagógico-didáctico en la formación de profesores a nivel superior, abordándolo con un enfoque crítico-didáctico.

Es importante mencionar que esta formación de profesores tiene que partir de niveles teóricos y prácticos (si verdaderamente se quiere formar para el cambio y no sólo aportar novedosas técnicas de enseñanza).

Es así como en esta línea de pensamiento se encuentra el estudio de la didáctica, considerada como la "disciplina que se refiere al trabajo que tiene lugar en el aula y que comprende los conocimientos teórico-metodológicos sobre las características y rasgos del proceso de aprendizaje, posibilitándose una labor de análisis del contenido de la metodología para implementar dicho proceso"¹

Concebida la didáctica de esta manera, es imposible reducir la enseñanza a un problema técnico-instrumental y de control, puesto que este tiene repercusiones no solo en el trabajo que realizan los estudiantes, sino también en la concepción que el docente tenga de su propia labor y de su papel dentro del medio en el que esté ubicado.

La comprensión de la práctica docente implica abordar-la desde los niveles del análisis social, escolar y del aula. La simple observación de los fenómenos sociales nos confirma que la educación se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona y que es necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo, no importando lo avanzado o primitivo que éste pueda ser. La educación formal surge en las sociedades que han llegado a un estado de la división social del trabajo, en el que se confía a una institución especializada, la escuela, la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura.

Sin embargo, en nuestro medio educativo continúa pre-valeciendo una noción didáctica de carácter instrumental de manera que los maestros manifiestan expectativas de manejo de métodos,

¹ Guzman Batalla, Graciela. Entorno a la Educación y Prácticas Educativas. Cuadernos del CESU No. 7, UNAM, México, 1987.

técnicas y recursos adecuados para llevar a cabo su labor docente y de diversas formas demandan "recetas" para dar su clase, sin preocuparse de los fundamentos teóricos de la docencia y sin buscar un mayor conocimiento de todo lo que implica el trabajo en el aula el que es reflejo de una serie de acontecimientos y situaciones que sobre-determinan la situación en el aula. Por las múltiples variables que se dan en el trabajo realizado por el docente, no es posible pensar en sugerir una "clase modelo", ni describir la mejor relación maestro-alumno, más bien corresponde al docente de acuerdo con las características de la institución del grupo y de la disciplina, diseñar estrategias para lograr buenos aprendizajes.

Lo expresado en el párrafo anterior se fundamenta en el trabajo de campo realizado en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC), pues al solicitarle a los docentes de la muestra una definición de las estrategias didácticas el 54% la definieron como un medio para desarrollar la docencia; el 22% como una técnica y el 19% como un recurso didáctico (Cuadro No. 1).

En tales circunstancias es necesario que los profesores comprendan que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino de desarrolladores de habilidades intelectuales que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos y, que, junto con la experiencia en su propio campo profesional académico y por encima de ambos puedan ser socializadores una cultura intelectual en la que participen de una manera consistente y para ello, las estrategias de aprendizaje constituyen la base del desarrollo de habilidades intelectuales.

2. CARACTERIZACION DE LA ESCUELA TRADICIONAL.

Esta escuela se remonta al siglo XVII coincidiendo con la ruptura del orden feudal y con la constitucion de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesia. Los pilares de esta escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro dueño del conocimiento y del método. Esta forma de escuela fuè perfectamente adecuada a las necesidades de su tiempo. Sus rasgos distintivos son el verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social.

Dentro de esta escuela se hará referencia a la didáctica tradicional la cual se basa en la transmisión de modelos intelectuales (conductismo, disciplina mental, etc.) y morales (dogmatismo), los que ya no son operativos para nuestra época y sin embargo, siguen siendo utilizados por el maestro como la única opción para transmitir el conocimiento.

La didáctica tradicional se caracteriza por:

- a) El maestro aparece como un intermediario entre los modelos a transmitir y el alumno; ocupando así, el espacio más importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Es el único poseedor de la verdad, lo que él dice tiene que ser cumplido y respetado por el alumno quien se ve sometido en la mayoría de los casos a un trato impositivo y coactivo. Según esta concepción tradicional, la realidad se organiza al margen de la vida, dándose la separación entre esta y la escuela.
- b) El alumno es considerado como el elemento pasivo dentro del proceso que se convierte en

receptor en lo transmitido por el maestro, sin tener derecho de opinar, cuestionar, criticar y también de no estar de acuerdo con lo planteado; es decir que el fin primordial del estudiante es el de escuchar, repetir y aceptar pasivamente. Su actitud es de espectador neutral y su actividad se reduce a una acción refleja de imitación de modelos.

- c) En este tipo de didáctica el objetivo del proceso, generalmente se pierde, ya que es planteado en la mayoría de los casos como algo teórico, imaginado y remoto, que no tiene ninguna influencia en la situación didáctica y no establece nexos lógicos entre él, las actividades de aprendizaje y la evaluación, lo que da como resultado que los objetivos planteados bajo éste criterio no tienen ninguna aplicación práctica con la vida real del estudiante.
- d) Las asignaturas son consideradas como porciones de conocimientos válidos universalmente como una verdad absoluta y autónoma que no admiten ningún tipo de discusión, ya que se deben aprender al pie de la letra, negando de esta manera el carácter dinámico y la evolución de las distintas ciencias, así como la interrelación que deben guardar para no provocar una marginación de materias que es sumamente nocivo en la formación del estudiante.
- e) El método es considerado en esta didáctica como un problema que tiene que enfrentar sólo el profesor, pues es él quien tiene la responsabilidad del proceso, olvidando la participación del alumno y sus diferencias individuales, interesándole en última instancia la forma de exponer y/o demostrar los conocimientos, siendo éste el proceso idóneo que, como consecuencia lógica, lleva al alumno a la simple memorización de los contenidos.

El propósito de esta metodología es imprimir en el educando un cuadro intelectual cuya duración será mayor, cuanto más frecuente haya sido presentado el modelo en la misma forma.

En éste tipo de didáctica de hecho se olvida los otros elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como la comunicación de doble vía, la creatividad, la individualidad, el aprendizaje mutuo, las evaluaciones como recreatividad y los procesos socio-históricos.

Para ampliar esta caracterización se hará un análisis del concepto de didáctica dentro de la concepción tradicional de esta escuela "La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje"²

"La didáctica esta representada por un conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza y está constituida por el conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje".³

En la concepción anteriormente expuesta, al sostenerse en ella el carácter técnico-instrumental en la propuesta de trabajo para el aula, se

² Luis Alves de Mattos. Compendio de Didactica General. Edit. Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1963.

³ Imideo Nericci, Giuseppe. Hacia una Didactica General Dinamica. Edit. Kapelusz, S.A. Buenos Aires, Segunda Edicion, 1973.

está eliminando el examen de los fines que la educación se propone, lo que lleva a que estos fines le sean impuestos al docente y al alumno, sin que ellos puedan elaborar el significado social de los mismos; de esta manera, la única acción del docente está en adherirse a un proyecto o modelo educativo, para cuya elaboración generalmente no se le consulta, convirtiéndose así en un intermediario ó ejecutor de modelos verticales.

Es así como de las dos definiciones expuestas anteriormente se puede hacer un análisis de los elementos que las conforman:

a) El papel del Maestro:

Según el análisis, el maestro desempeña un papel preponderante como el único encargado de dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, pues en ninguna de las dos definiciones se incluye al alumno como participe en iguales condiciones a las del maestro.

b) El Alumno:

Se toma como un elemento principalmente pasivo, receptor, no teniendo ninguna participación en la construcción del proceso.

c) El Método:

Se circunscribe a la aplicación de normas, procedimientos, técnicas que utiliza con exclusividad el maestro apoyado en la exposición personal sin dejar espacio para la participación del alumno.

Luego de haber hecho una descripción de la didáctica tradicional, se puede deducir que, el tipo de comunicación que se da es estrictamente lineal. El profesor da la lección apoyado en un quantum de contenidos programáticos y el alumno solo recibe el contenido sin ninguna discusión. Por lo tanto en éste tipo de didáctica no existe la comunicación educativa, sino sólo la informa-

ción, la que predomina; pues el maestro es sencillamente el informador de un contenido en el que él tampoco ha tenido ninguna participación en su formulación.

en las llamadas cartas descriptivas⁴ (programa de curso), que como su nombre lo indica tienen un carácter eminentemente descriptivo.

Para una mejor comprensión de esta escuela consideramos necesario señalar que en la aplicación de la misma, los papeles que se desempeñan son los siguientes:

a) El Maestro:

Ya no es más aquel que tiene una amplia información en la disciplina que imparte, sino aquel que dispone de un dominio eficiente de las diversas técnicas educativas con las cuales logra modificar o suprimir conductas en sus alumnos; es un orientador del proceso pero que cae en el plano de la manipulación al exigir al estudiante el dominio de un objetivo antes de pasar a otro.

b) El Alumno:

Elemento bastante activo, pero encuadrado dentro de los límites y esquemas preestablecidos por el docente lo que le conduce a ser un receptor acrítico de los contenidos transmitidos y aunque su participación es valorada, dicha actividad debe manifestarse dentro de los estrechos canales de la conducta observable que garantiza el logro de los objetivos propuestos.

c) El Método:

Fundamentado principalmente en la actividad que va a realizar el alumno, pero de una manera mecánica, sin favorecer mucho la creatividad y la acción propositiva del alumno.

⁴ Cartas Descriptivas: Denominación utilizada por Antonio Gago Huguet. Elaboración de Cartas Descriptivas. Edit. Trillas.

en las llamadas cartas descriptivas⁴ (programa de curso), que como su nombre lo indica tienen un carácter eminentemente descriptivo.

Para una mejor comprensión de esta escuela consideramos necesario señalar que en la aplicación de la misma, los papeles que se desempeñan son los siguientes:

a) El Maestro:

Ya no es más aquel que tiene una amplia información en la disciplina que imparte, sino aquel que dispone de un dominio eficiente de las diversas técnicas educativas con las cuales logra modificar o suprimir conductas en sus alumnos; es un orientador del proceso pero que cae en el plano de la manipulación al exigir al estudiante el dominio de un objetivo antes de pasar a otro.

b) El Alumno:

Elemento bastante activo, pero encuadrado dentro de los límites y esquemas preestablecidos por el docente lo que le conduce a ser un receptor acrítico de los contenidos transmitidos y aunque su participación es valorada, dicha actividad debe manifestarse dentro de los estrechos canales de la conducta observable que garantiza el logro de los objetivos propuestos.

c) El Método:

Fundamentado principalmente en la actividad que va a realizar el alumno, pero de una manera mecánica, sin favorecer mucho la creatividad y la acción propositiva del alumno.

⁴ Cartas Descriptivas: Denominación utilizada por Antonio Gago Huguet. Elaboración de Cartas Descriptivas. Edit. Trillas.

Es importante anotar que esta corriente en su momento colaboró principalmente en el papel que el alumno debería desempeñar ya no como receptor sino como un elemento activo dentro del proceso ajustándose, por supuesto, a los lineamientos dados por el maestro a través de la carta descriptiva, dándose de esta manera una comunicación de carácter lineal, en donde el maestro formula los objetivos, el alumno los realiza a través de las actividades de aprendizaje y todo éste proceso es controlado y manipulado por el maestro.

Surgió así la tecnología educativa, entendida no sólo por la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente de la educación que se presenta con un carácter técnico e instrumental y se fundamenta en la filosofía pragmática de la psicología conductista, en el análisis de sistemas.

Tanto la didáctica tradicional como la tecnología educativa basaban la actividad en la experiencia inmediata, sin reflexión a ningún nivel que no sea el justo momento de la estancia en el aula; se puede afirmar que ambas plantean una continuidad conceptual, aunque la tecnología educativa se presente como una forma de romper métodos anticuados. Se observa que esta se presentó como superadora de la didáctica tradicional, pero sólo realiza cambios innovadores de carácter técnico sin cambiar la finalidad de la educación.

Frente a la caracterización de las dos escuelas analizadas, solo se encuentran diferencias en sus planteamientos metodológicos pero no en su esquema conceptual respecto a la educación, al conocimiento y al aprendizaje.

4. LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA OPERATIVIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

a) La Clase Expositiva como Estrategia Didáctica:

Previo a iniciar el estudio de esta estrategia didáctica es importante señalar que la misma, teóricamente constituye un medio del que se puede valer el profesor para realizar su tarea docente, el problema de su utilización radica en el uso que se le dé a la misma en la práctica de la docencia universitaria, puesto que en la mayoría de las veces caemos en el abuso de su utilización.

Por esta razón para efectos del presente estudio, basados en el trabajo de campo realizado, la tipificaremos de la siguiente manera:

- Exposición exclusiva del profesor
- Uso de la retórica, el verbalismo y verborrea
- Transmisora y reproductora del conocimiento

La tipificación anterior obedece a que la escuela tradicional encontró un camino que consideró eficaz: "El maestro explicará". Pero esa explicación, se convirtió en la principal función del educador "...La explicación se vuelve rápidamente verbalismo y éste suple en la clase al razonamiento y a la acción, los suprime y los sustituye, a riesgo de que atrofien las cualidades de donde ellas emanan."⁵

Los recursos empleados en esta estrategia son escasos, entre ellos los utilizados con mayor frecuencia son: las notas, textos, láminas, carteles, pizarrón, los que en la mayoría de los casos los empleamos sin criterios teóricos claros que permi-

⁵ Moran Oviedo, Porfirio. Instrumentación Didáctica. Fundamentación de la Didáctica, Volumen I, Ediciones Gernika, S.A. Mexico 1988. p.p. 174.

tan seleccionarlos, organizarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación de aprendizaje.

El uso de la clase expositiva como estrategia didáctica en el Centro Universitario de Occidente, según los resultados de la investigación realizada para el efecto, nos indican que el 98% de los docentes de la muestra (Cuadro No. 2), la utilizan en una proporción del 53% de su trabajo docente, dato que presenta una variante contradictoria a lo indicado por los estudiantes, quienes señalan que la clase expositiva es usada por sus docentes en un 70% (Cuadro No. 16), lo que nos evidencia el predominio protagónico del maestro en el aula y su relación con un conjunto de receptores (los alumnos), manifestándose de esta manera una comunicación lineal. Lo anterior nos indica que la clase expositiva como estrategia didáctica en nuestra unidad académica se caracteriza por el uso excesivo y extensivo de la palabra y como principal medio para la transmisión y reproducción del conocimiento, lo que nos enmarca dentro de la retórica del verbalismo y en muchos casos de la verborrea (sobreabundancia de palabras), así mismo se encuentra apoyada en el tecnicismo y el teoricismo.

El tecnicismo consiste en el uso de palabras inaccesibles, vacías de contenido para la mayoría -si no para la totalidad- de personas, se le considera el primer elemento de la verborrea ocasionando en muchas situaciones una verborrea para elites. El teoricismo consiste en la palabra descontextuada, actividad que todo lo resuelve con la palabra y que al aplicarlo al proceso enseñanza-aprendizaje los resultados son desastrosos.

Un aspecto que llama bastante la atención en el estudio es el hecho que tanto docentes como estudiantes reconocen mayoritariamente como ventaja de la clase expositiva la claridad en la entrega del conocimiento en un 88% y 90% respectivamente (Cuadros Nos. 3 y 18), datos que nos reflejan la acep-

tación de la clase expositiva y la conformidad con transmitir y recibir el conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La mayor desventaja manifiesta es la pasividad o la no participación del estudiante en el proceso, desventaja señalada en mayor porcentaje por los docentes (88%) (Cuadro No. 4), que por los estudiantes (51%) (Cuadro No. 19), quienes aceptan y asumen su papel de receptores. La pasividad del alumno se ve fortalecida con la adopción de una concepción de aprendizaje en la cual su actividad se reduce a copiar, memorizar, manipular mecánicamente determinado contenido a través de las indicaciones que le son dadas por el docente. En esta forma de educación tradicional, el maestro consciente o no de ello, ha venido siendo factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, el conformismo, a través de la imposición del orden y de la disciplina vigentes.

En este análisis, combinada con el uso de la didáctica tradicional, contamos también con el uso de la Tecnología Educativa la que se ha ocupado de rescatar la pasividad del estudiante dándole una participación más activa, siempre dentro de lo establecido por el docente. Es así como el maestro somete a discusión los contenidos expuestos en clase en un 88% (Cuadro No. 5), a través de la discusión grupal -actividad que abordaremos más adelante como estrategia didáctica-. Este espacio para la discusión es aprovechado por los estudiantes para hacer replanteamientos sobre el contenido expuesto en clase en un 84% (Cuadro No. 20) con la siguiente finalidad:

- Ampliar conocimientos 49%
- Resolver dudas 20%
- Comentar lo expuesto 13% y un 18% no respondió a esta interrogante (Cuadro No. 21)

Analizados los datos anteriores, podemos observar que en ningún momento la discusión de los contenidos es para analizar, cuestionar, criticar y reconstruir el conocimiento conjuntamente maestro y alumnos; sino más bien el espacio está enfocado a continuar abordando únicamente lo expuesto por el docente.

b) El Dictado como Estrategia Didáctica:

Entendemos por dictado al acto en el cual el docente transmite lentamente al alumno una porción del conocimiento que a su juicio es lo más importante que el estudiante debe anotar en su cuaderno. El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios; uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, el otro recibe. Se considera al que enseña como la autoridad (que le es conferida por el saber que posee) que decide y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío al que hay que llenar con una enseñanza a cuentagotas. En éste caso la acción del maestro, centrada en los contenidos consiste en hacer llegar al alumno el conocimiento y para lograrlo, escribe en el pizarrón, dicta, expone un contenido y dispone la realización de actividades que promuevan la retención memorística y la verificación, tales como copia, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito; es decir, se apoya en la utilización de estas técnicas para fijar y evocar los contenidos.

El 90% de los docentes de la muestra de nuestra Unidad Académica (Cuadro No. 7), consideran que es necesario que los estudiantes tomen nota de lo expuesto en clase aduciendo diferentes razones como las siguientes: (Cuadro No. 7"A")

- Le sirve al estudiante para ordenar el conocimiento 17%

- La utiliza el alumno para tener una fuente de referencia 39%
- Le sirve para retroalimentar el conocimiento 37%

Los datos anteriores nos indican que el sector docente aduce como principales razones para que el estudiante tome dictado en clase las siguientes: como fuente de referencia y para retroalimentar el conocimiento lo que en la mayoría de los casos esta se constituye como la única fuente de referencia y realimentación del conocimiento, quedando este atomizado y fragmentado. El 59% de los estudiantes de la muestra (cuadro No.22) confirmaron la utilización del dictado en el proceso enseñanza-aprendizaje, actividad que se presenta en una proporción del 43% de los cursos que les son impartidos.

Al confrontar los resultados proporcionados por docentes y estudiantes, observamos una diferencia significativa de los mismos (90% y 59%), lo que se debe a que mientras que los primeros nos indican la necesidad de que el alumno tome nota en clase, los segundos nos confirman la utilización del dictado en el proceso enseñanza-aprendizaje, verificando de esta manera la utilización del dictado como estrategia de la didáctica tradicional en nuestros días.

c) La Repetición Mecánica dentro del Proceso Enseñanza-Aprendizaje:

Tradicionalmente se diferencian el estudiante y el docente porque al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe. El aprendizaje queda reducido al aula y se traduce en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos, los que posteriormente serán

reproducidos "sobre-pedido" ⁶ en la clase o en los exámenes, y por lo mismo el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico.

Muchos autores en la literatura pedagógica, consideran que la única función que cumple la educación es una reproducción de los intereses, valores y conocimientos de la ideología dominante; por lo tanto, la educación no es más que un reflejo mecánico de esta forma de dominación en donde el proceso del conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable y fragmentada.

En esta perspectiva la relación que se establece entre el estudiante y el saber, está mediatizada por el profesor, quien selecciona, atomiza, jerarquiza y sintetiza los contenidos de su materia y se los ofrece al alumno reproduciéndolos mecánicamente, no siendo esta una alternativa válida para la labor docente.

En la didáctica y más ampliamente en la educación tradicional, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad de retener y repetir información. Es decir la acción cognoscitiva registra los estímulos procedentes del exterior y el producto de éste proceso de conocimiento, es un reflejo cuyo origen está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto. De tal manera que los estudiantes no son llamados a conocer sino a memorizar.

En la práctica el 47% de los docentes de la muestra (Cuadro No. 8), repiten de manera constan-

⁶ Pérez Juárez. Esther Carolina. Problemática General de la Didáctica. Fundamentación de la Didáctica, Volumen I, Ediciones Gernika, México 1988. p.p. 81

te terminología específica desconocida por el estudiante en el desarrollo de su docencia y un 51% no lo hace; sin embargo, es importante hacer referencia textualmente a una respuesta anotada en una boleta respondida por un docente, quien indicó que "no es necesario, pues los términos se encuentran en los libros". Respuesta que nos hace reflexionar sobre el particular, puesto que aunque su respuesta está incluida entre ese 51% nos evidencia claramente que el proceso enseñanza-aprendizaje está orientado a reproducir textualmente los contenidos tanto por el docente como por el discente.

Estrechamente ligada a la repetición mecánica tenemos la memorización o sea la reproducción fiel de un contenido. Esta se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerándola necesaria el 42% de los docentes (cuadro No. 9) y el 45% de estudiantes (Cuadro No. 23) nos indican que esta es exigida por sus maestros.

Aunque los datos presentados en el párrafo anterior son bajos en relación al total del universo, se puede afirmar que en nuestro proceso educativo sí se presenta la memorización y la repetición lo que podemos demostrar con el tipo de pruebas utilizadas frecuentemente para efectos de evaluación y el tipo de respuestas requeridas en las mismas, puesto que dependiendo de las estrategias didácticas utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, así será la evaluación requerida para el efecto.

Es así como los resultados de nuestro estudio nos revela que el 76% de los docentes aplican pruebas objetivas y tan solo el 7% pruebas de reconstrucción (Cuadro No. 14), dato que es confirmado por los estudiantes al indicar que se les aplica en el proceso evaluativo un 80% de pruebas objetivas y el 16% de reconstrucción (Cuadro No. 27).

Entendemos aquí, que una prueba objetiva está formada por una serie de cuestiones objetivas que únicamente admiten una respuesta correcta y su calificación es siempre precisa, uniforme e impersonal. Entre los tipos de pruebas objetivas más utilizadas podemos mencionar los cuestionarios informativos, las pruebas de complementación, de alternativas, falso-verdadero, selección múltiple, etc., las que al ser utilizadas con mayor frecuencia nos evidencian la evaluación de un aprendizaje repetitivo y memorístico, fuera de todo análisis, crítica y reflexión.

En oposición a éste tipo de prueba, tenemos las de reconstrucción que son las que propician la producción de conocimientos, operando y modificando una realidad. A través de esta prueba se plantea una revisión dialéctica entre teoría y práctica que derive de una verdadera praxis, siendo esto lo que en nuestro medio se realiza por un número reducido de docentes.

En este aspecto debe quedar sentada la idea que no debemos seguir considerando la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente (como la realizada a través de pruebas objetivas) sino que más bien esta constituye un proyecto de investigación en torno a una realidad en donde no hay respuestas acabadas.

Aunado a lo anterior, es necesario señalar que el criterio que toma en cuenta el maestro en un 71% para evaluar, es el de exactitud y sólo el 12% toma en cuenta la opinión y el análisis (Cuadro No. 15). Sin embargo, en este análisis se debe tomar en consideración que de acuerdo a la naturaleza de la asignatura sobre todo en relación a las ciencias exactas, área que también fue evaluada, en algunas circunstancias son necesarias las respuestas precisas, en asignaturas como matemática, física, química, contabilidad, biología, etc., constituyendo conocimientos que más adelante el

estudiante deberá relacionarlos con su realidad y no seguir manejándolos como datos fríos, mecánicos, sin ninguna interpretación. Situación diferente debe considerarse en las asignaturas social-humanistas en donde la exactitud y precisión en las respuestas nos conducen a un aprendizaje repetitivo y memorístico, propio de la escuela tradicional. De acuerdo a la información recopilada, únicamente el 12% de docentes toma en cuenta la opinión y el análisis como criterio para evaluar, lo que nos evidencia que en ésta área también predomina la exactitud y precisión, lo que limita el análisis y la recreación del conocimiento.

Al igual que en el caso anterior, este dato se ve reforzado por la opinión del estudiante quien prácticamente coincide con lo expresado por los docentes en éste caso (Cuadro No. 28).

De acuerdo a los datos presentados anteriormente, podemos decir que la enseñanza universitaria en el CUNOC no escapa a ser teórica, memorística, libresca y pupitresca puesto que el énfasis del método de enseñanza está centrado en los aspectos teóricos del conocimiento, limitándose el estudiante a consumir paquetes elaborados y a reproducir textualmente en las pruebas objetivas el conocimiento, sin importar cómo o de dónde fue obtenido, ya que lo único que importa es su condición de verdad. Se tiene por fuente fundamental los libros (los que en su mayoría son extranjeros) cuyo predominio como fuente de aprendizaje está en relación directa con el carácter teorizante y abstracto de nuestra educación. Para concluir el presente apartado, podemos decir que de acuerdo a la realidad que vivimos en nuestra Unidad Académica, atendiendo a la forma como se operativiza el proceso enseñanza-aprendizaje, a las estrategias didácticas empleadas en la misma como consecuencia la forma de evaluación requerida por las estrategias aplicadas, podemos decir que es muy reducido

el espacio vital para el cuestionamiento, creación y recreación del conocimiento, espacio que cada vez se reduce más, porque así lo hemos permitido los sujetos que interactuamos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

d) La Aplicación de las Dinámicas Grupales en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

La introducción de la tecnología educativa en el campo de la didáctica tradicional cambia en alguna medida su dinámica: se pasa del receptivismo al activismo. Esta apoyada en supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende al aprendizaje como un conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera en el sujeto como resultado de acciones determinadas.

En oposición a las estrategias utilizadas en la Didáctica Tradicional (lección, clase expositiva, dictado, repetición mecánica, memorización) surge una propuesta metodológica frente al tradicionalismo pedagógico. Entre estas podemos mencionar las conocidas dinámicas de grupo (panel, mesa redonda, cursillos, entrevistas, seminarios, etc.)

Hablar de dinámicas de grupo, implica abordar el aprendizaje grupal desde la perspectiva de la tecnología educativa la cual la concibe como una acción meramente instrumental, brindándole al maestro una amplia gama de recursos técnicos para que éste dirija, controle, manipule y oriente ideológicamente el aprendizaje.

Es así como la función básica del profesor consistirá en observar la dinámica del trabajo grupal, el operar del grupo y hacer de vez en cuando señalamientos tanto en el terreno conceptual como en el de la interacción, señalando logros, avances, desvíos de los que el grupo no pueda darse cuenta por estar dentro del proceso.

De esta manera el éxito o fracaso en el aprendizaje al utilizar las dinámicas grupales, radica en la forma como estas se apliquen en el proceso educativo, cuál sea la intencionalidad de las mismas y cuál sea el papel que desempeñen maestros y estudiantes en la actividad.

En nuestro estudio el 91% de los docentes (Cuadro No. 10) encuestados señalan la utilización de la dinámica grupal en el desarrollo de su docencia, aunque no se utilizan como única estrategia dentro del proceso, sino como una alternativa más en combinación con la clase expositiva. Esto lo podemos confirmar cuando al sacar el promedio de la proporción en que es utilizada, ésta arrojó un 37%. En la aplicación de ésta estrategia, según opinión del sector docente se persiguen como principales objetivos los siguientes:

- Socialización del conocimiento 71%
- Validación del conocimiento 27% (Cuadro No. 11)

Esto nos permite analizar el desarrollo de esta estrategia didáctica, indicándonos que en mayor porcentaje (71%) de docentes, pretenden lograr con esta actividad únicamente el compartir y distribuir el conocimiento, puesto que al socializarlo se hará llegar a los sujetos participantes el contenido del mismo.

La socialización constituye una etapa previa a la validación en donde luego de realizar un estudio profundo y crítico del conocimiento se llega a través del análisis, discusión y reflexión a un consenso en donde los aprendizajes son adquiridos y asimilados por convicción propia, validándose de esta manera los mismos.

De acuerdo a los datos presentados anteriormente, es evidente que los profesores que buscan la creación y recreación del conocimiento a través del trabajo grupal, es un número muy reducido,

quedándose la mayoría en un compartir sin reflexionar ni analizar con espíritu crítico.

Según el criterio del sector estudiantil, el 71% de ellos (Cuadro No.24) señalan que sus docentes utilizan esta estrategia didáctica en el desarrollo de sus clases en una proporción del 45%. Información que varía a la proporcionada por los docentes.

En la operativización de las dinámicas grupales la interacción maestro-alumno, así como la intencionalidad de la actividad juegan un papel influyente. Es así como podemos analizar que el 56% de los docentes encuestados (Cuadro No.12) manifestaron tener una participación activa con sus estudiantes y el 39% indicó dejarlos realizar un trabajo independiente, mientras que los estudiantes nos brindaron al respecto la siguiente información:

- El docente participa activamente en el desarrollo de las dinámicas grupales 22%
- El docente se limita a observar el desarrollo de la actividad 33%
- No respondieron a la pregunta 45%

Esta situación permite hacer énfasis en los siguientes aspectos: Inicialmente existe una contradicción significativa entre docentes y estudiantes en cuanto a la forma de participación del maestro en esta actividad; luego se hace resaltar que el mayor número de alumnos no respondieron al planteamiento, lo que nos permite inferir que no hay claridad en el estudiante respecto a lo que se persigue y cómo se debe desarrollar una dinámica grupal y por último, cabe señalar que tanto el docente como el discente, aunque en bajos porcentajes (39% y 33%), señalan la no participación del maestro, quien se limita a observar el

desarrollo del trabajo.

La planeación y la intención que se tenga para realizar esta actividad, también es de importancia, es así como el 66% de los maestros (Cuadro No.13) de la muestra, elaboran guías de discusión para orientar el trabajo y el 29% de ellos se limitan únicamente a pedir conclusiones de lo leído en clase.

Al igual que en el análisis anterior, la opinión del alumno difiere considerablemente de lo expresado por el maestro y un mayor número de ellos, el 49% tampoco respondió a la pregunta. (Cuadro No. 26)

Al desarrollar las dinámicas grupales ya sea a través de la guía de discusión o de solicitar conclusiones nos conduce a una enseñanza programada típica de la tecnología educativa, así mismo a una reducción y repetición del conocimiento. En el presente análisis nos hemos podido dar cuenta que se contradicen los datos proporcionados por los docentes y estudiantes lo que permite concluir que las dinámicas grupales no son utilizadas correctamente en el proceso enseñanza-aprendizaje del CUNOC, pues no hay claridad en su verdadera aplicación de donde proviene su deformación, razón por la que muchas veces se le denomina "las mal llamadas dinámicas de grupo". Sin embargo esta debiera concebirse como una estrategia idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo el conocimiento, en donde el docente deja de ser el orientador del trabajo y se convierte en un miembro más de los sub-grupos. Esto implica ubicar al binomio docente-estudiante como

⁷ Pérez Juárez, Esther Carolina. Propuesta de una Metodología. Fundamentación de la Didáctica, Volumen II, Ediciones Gernika, S.A., México 1988, p.p. 119

seres sociales integrantes de grupos; quienes conjuntamente buscan el abordaje y transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, requiriendo para ello de un trabajo individual de consistencia y calidad.

5. LA CORRIENTE SOCIAL CRITICA Y LA PROPUESTA DE OPERATIVIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

La práctica docente es muy compleja, los problemas, conflictos y deseos que nos conducen a estudiar la didáctica son diversos y con frecuencia sucede que las expectativas de nosotros los profesores superan las posibilidades reales de la disciplina. Por ello es necesario que el profesor complemente su formación con el conocimiento de otras disciplinas, ahonde la propia para así afrontar adecuadamente sus problemas docentes lo que le permitiera mayor fundamentación a su propia labor. Esta formación del docente debe sustentarse en niveles teóricos y prácticos los que permitirán el conocimiento y la explicación de lo que sucede cotidianamente en las aulas universitarias, para que sea el mismo profesor quien diseñe estrategias de intervención de acuerdo con las situaciones concretas y necesidades de los grupos con lo que se trabaja. De tal modo que las técnicas didácticas que utilice respondan más a las particularidades del proceso grupal que a las formalidades de la planeación, o en su caso que el profesor genere nuevas alternativas de intervención derivadas tanto de elementos teóricos, con capacidad explicativa, como de situaciones que se presenten en su aula.

Desde éste punto de vista, se considera que sólo a partir de la explicación y el conocimiento de situaciones concretas de los grupos de estudiantes es posible instrumentar estrategias didácticas diferentes a las que formalmente se utilizan. Esto permite que el profesor se apropie de elementos teóricos que le den una visión mas completa de los procesos de aprendizaje que se presenten y de la manera como los estudiantes de acuerdo con su propia historia y situación social se acercan al conocimiento.

Es así entonces entendemos a la educación, como

un fenómeno social en donde la reflexión sobre el papel social de la educación es imprescindible. Aunque no existe una sola concepción de la sociedad, para el presente trabajo consideramos que "la sociedad implica considerar a esta como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de la actividad total de los hombres; aquí están implicadas las relaciones económicas, políticas e ideológicas en una compleja red."⁸

El modo de producción de la vida material determina el carácter general de los procesos de la vida social, política y económica; el hombre lucha y toma conciencia de sus conflictos dentro de una realidad concreta. En esta lucha el hombre toma conciencia de las limitaciones y expectativas que le impone la vida social en un momento histórico determinado y en base a esto, se propone nuevas formas de relaciones de producción.

Trasladada esta concepción al campo educativo universitario, se orienta a la búsqueda de formas diferentes de vinculación entre profesores y alumnos y de estos con la institución educativa en que tiene lugar.

Esta toma de conciencia de profesores y alumnos debe ser consecuencia de un cuestionamiento crítico de su situación particular y de la forma en que el sistema educativo universitario contribuye a legitimar a través de los mecanismos de identificación los valores y roles, que asumen profesores y alumnos, siendo esta la clave de la transformación de la práctica educativa.

⁸ Pansza Gonzalez, Margarita. Sociedad, Educación, Didáctica. Fundamentación de la Didáctica, Volumen I, Ediciones Gernika, S.A. Mexico 1988. p.p.21

Debe ser una obligación permanente de los docentes que quieren transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar cómo a través de ella se promueve la identificación con los valores dominantes y cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de conciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos los que limitan su crecimiento intelectual.

Esta reflexión y análisis es lenta y difícil pero constituye un medio importante para que tanto profesores como alumnos rompan con roles que conciente o inconcientemente han asumido (dogmatismo, conformismo, autoritarismo) y que obstaculiza la realización de un acto educativo que implique el auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad.

Es así como en el CUNOC es indispensable una renovación de la enseñanza misma que no está separada de un cuestionamiento de la sociedad. Si logramos romper con los preconceptos, los problemas mal planteados, podremos abordar el trabajo en una dimensión crítica, logrando así un proceso permanente de aprendizaje a partir de la misma práctica, así como orientar a los alumnos para que ellos también asuman una actitud crítica.

Es esta la razón por la cual frente a las obsoletas estructuras educativas utilizadas en el CUNOC, se impone la construcción de nuevas estructuras que contemplen los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo desde una perspectiva científica que parta del reconocimiento de la educación como un hecho social y asuma las contradicciones y conflictos que se dan en el proceso educativo, sentando las bases para la construcción de una didáctica que devuelva a profesores y estudiantes la conciencia y la responsabilidad de sus propias acciones, que recuperen para ellos mismos el derecho a la palabra y a

la reflexiòn sobre su actuar concreto.

LA DIDACTICA CRITICA:

Porfirio Moran Oviedo nos indica que la didàctica crítica es una PROPUESTA EN CONSTANTE CONSTRUCCION la que se va configurando sobre el desarrollo de la marcha; que constituye una tendencia educativa que no podemos caracterizar tal como el caso de la didàctica tradicional y la tecnología educativa. Es así como la reflexiòn, discusiòn y construcción del conocimiento constituyen la base sobre la que descansa la misma.

Esta corriente no trata de cambiar una tècnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la dinàmica de la instituciòn, la pràctica docente y los roles de sus miembros, así mismo conocer la base ideològica que sustenta a ellos. Para el efecto la reflexiòn del profesor y el riguroso análisis de su pràctica constituyen una vía muy importante para lograr que la educación adquiera categoría científica. Este proceso tiene que ubicarse desde el punto de vista de la misma Universidad, porque èsta, como producto social, debe regular las acciones en el aula.

Un análisis crítico de nuestras concepciones y acciones docentes, de las interacciones que promovemos en el aula, de nuestra forma de transmisiòn de conocimiento, nos permite tener conciencia de las contradicciones en que como profesores nos vemos involucrados, siendo la tarea inicial la de ubicar nuestra acciòn en la Universidad tomando a èsta como una instituciòn inmersa en el conjunto social. En la Universidad de San Carlos de Guatemala como instituciòn rectora de la educación superior en nuestro país, se hace necesario hacer algunas reflexiones en torno al marco jurídico que la sustenta (Constitucion de la República de Guatemala 1985, Ley Orgànica de la USAC), con el propósito de retomar estos instrumentos legales

para reinterpretarlos y así aprovechar los espacios jurídicos que estos ofrecen para renovar el QUEHACER y el SER de la Universidad, abandonando esta su papel de transmisora y reproductora de conocimientos. La Universidad al adquirir un compromiso social, no sólo debe contribuir en el planteamiento, estudio y resolución de problemas de tipo cultural, sino que también debe preocuparse por los problemas nacionales en un sentido totalizador; esperando no ser llamada, sino participar activamente en la presentación de alternativas de solución a los problemas nacionales, con ello se pretende una reorientación sin llegar a una transformación de sus aspectos legales; porque más que utópica resulta imposible bajo las características socio-políticas e ideológicas del Estado y particularmente de las fuerzas hegemónicas.

Estas y otras reflexiones nos hacen pensar en un nuevo concepto de Universidad para retornar a ese SER y HACER de la USAC, para redescubrir la riqueza y las extraordinarias posibilidades de concretar el compromiso social de la Institución que aunque de manera lenta y difícil asegura más el éxito que la pretensión de cambiar sus leyes para adecuarlas a las exigencias actuales que podría convertirse en una dramática búsqueda infructuosa y negativa de "una nueva universidad".

De esta manera en el protocolo, base del presente trabajo de tesis se propone un nuevo concepto de universidad así:

LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA ES UNA INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR, NACIONAL Y AUTONOMA, CON PERSONERIA JURIDICA, COMPROMETIDA CON EL ESTUDIO Y TRANSFORMACION DE LA REALIDAD SOCIAL, POLITICA Y ECONOMICA DE GUATEMALA, CONSERVANDO LOS VALORES AUTENTICOS DE LA SOCIEDAD; GENERANDO Y TRANSFORMANDO EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DIRIGIDO A ELEVAR EL NIVEL ESPIRITUAL DE LOS

HABITANTES DEL PAIS.

Concepto que permitirá reorientar las estructuras de la Universidad de San Carlos de Guatemala hacia el logro de su finalidad, estableciendo: Un nuevo concepto metodológico de trabajo que constituye el "DEBER SER DE LA UNIVERSIDAD".

Aunado a éste nuevo concepto de universidad, el que nos abre el espacio necesario para reorientar nuestro concepto metodológico de trabajo académico, en el CUNOC es de vital importancia recordar que esta Unidad Académica, es la única que posee la característica de ser un "CENTRO PILOTO EXPERIMENTAL" espacio que ha quedado marginado hasta nuestros días, puesto que no nos hemos preocupado por generar y experimentar una nueva metodología, función docente, teorías, sistemas de aprendizajes que puedan propiciar la construcción y reconstrucción del conocimiento el que debiera reflejarse en la sociedad en la cual esta se encuentra insertada.

Basados en este nuevo concepto de universidad y retomando al CUNOC como centro piloto experimental podemos partir hacia la búsqueda de una nueva metodología de nuestro trabajo como docentes, iniciándonos con el reconocimiento a la labor desarrollada hasta la fecha, la que nos permitirá analizar de manera crítica y objetiva los problemas, conflictos y contradicciones que prevalecen en nuestra institución y luego de una profunda reflexión y visión clara de la realidad, las que apoyadas en la voluntad y en el deseo de superar el trabajo de nuestra institución los docentes del CUNOC debemos orientarnos a la elaboración de un proyecto de trabajo conjunto de profesores y estudiantes. Este proyecto examinado en un equipo de trabajo considerará los cambios o transformaciones que se desean y se hacen necesarios en el CUNOC, sólo de esta manera la metodología didáctica del profesor cobra sentido en el proyecto

global.

Entre otros aspectos en este proyecto se hará necesario desarrollar la instrumentación didáctica con mayor fundamentación teórica, haciéndose necesario contemplar aspectos generales sobre planes y programas de estudio, aunque la instrumentación didáctica es donde se concreta la práctica docente, a través de la operativización de las mismas, esto no nos impide reconocer que tal concreción reviste una serie de determinaciones que favorecen u obstaculizan esta práctica y cuyos efectos trascienden las aulas universitarias para influir y ser influida por la dinámica de desarrollo de la universidad y las particularidades de la región sur-occidental como entorno social en donde el CUNOC se encuentra ubicado.

Esta reflexión sobre los planes de estudio permiten al docente universitario visualizar que no es posible disociar la concepción teórica del plan de estudios, de la forma como éste se aplica y se operativiza.

El plan de estudios de cada una de las diez carreras que se atienden en el CUNOC contemplan en alguna medida estrategias específicas de instrumentación didáctica: Cursos, talleres, seminarios, laboratorios, así como la forma en que se deben operar estas unidades didácticas. Si todos y cada uno de los docentes universitarios revisáramos con mayor detenimiento el plan de estudios de la USAC y del CUNOC, podríamos ubicar mejor la materia que impartimos dentro del marco general de la Carrera en donde trabajamos puesto que, según Furlán, "modificar un plan de estudios es una tarea que va mas allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución en la que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas donde las nuevas estructu-

ras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución".⁹

En función de la práctica docente esta línea de pensamiento nos hace reflexionar al indicarnos que es necesario implementar en el Centro Universitario de Occidente, un trabajo didáctico que esté dirigido a descentrar el trabajo en el aula, hasta ahora dirigido básicamente a la enseñanza, proponiendo abrir dicho espacio al interjuego de docentes y estudiantes. Con esto intentaremos generar una didáctica cuyo trabajo se centre y aborde mediante un proceso analítico y crítico de aquellos procesos de aprendizaje que tienen lugar en cada una de nuestras diez carreras terminales, las que forman parte de una situación históricamente dada, que visualice una relación pedagógica cooperativa, producto de un propósito educativo transformador de acuerdo a las necesidades contempladas en el proyecto global del CUNOC.

Es así como en esta corriente social-crítica la acción del docente universitario estará encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, lo que le permitirá al mismo tiempo generar cambios en el mismo ya que ello le posibilita aprender de la experiencia de enseñar a través de la confrontación de la teoría con la práctica.

La participación de nuestros estudiantes en este proceso es decisiva y también significa que los mismos durante el proceso de aprendizaje enseñen, es decir, que intervengan en los procesos de aprender del profesor.

⁹ Citado por Porfirio Morán Oviedo, Op. Cit. p.p. 151

Solo la reflexión y acción de nuestros docentes universitarios podrán constituir la base de un mismo proceso, lo que hará posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que prevalecen en el CUNOC. De esta manera la práctica generará nuevos enfoques teóricos sobre la docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas. El conocimiento adquirido se convertirá en instrumento de indagación y actuación en nuestra Unidad Académica, ya que no se tratará de una información acabada que obstaculice los procesos de aprendizaje, sino de un saber que se enriquezca, que se construya a partir de las contradicciones y de los conflictos con un sentido social.

Para desarrollar una práctica docente tal como se expusiera anteriormente, es necesario que el docente universitario desarrolle una auténtica actividad científica; apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

En la operativización del aprendizaje bajo la perspectiva de la Didáctica Crítica, al definirla como un proceso dialéctico, el profesor deja de ser un mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación estrecha y de cooperación con el estudiante. En esta nueva relación la responsabilidad del maestro y del alumno tiene que ser mayor, ya que la misma exige investigación permanente, momentos y espacios de análisis, síntesis, reflexión, discusión, construcción y reconstrucción del conocimiento.

De esta manera, el profesor universitario, dada su permanencia relativamente estable en el CUNOC, tiene que asumir el rol del promotor y organizador del proceso enseñanza-aprendizaje con una propuesta de planeación (la que se derivará del proyecto global del CUNOC).

Es así como la participación del profesor no terminará con la propuesta inicial de trabajo, ya que su rol de promotor exige que, le ofrezca a los estudiantes opciones de trabajo e instrumentos técnicos que propicien las transformaciones necesarias vinculadas con la realidad de nuestra región y de nuestro país.

Para promover este cambio en la concepción de enseñanza-aprendizaje, tal como lo hemos venido abordando a partir del nuevo concepto de universidad y de la reorientación del concepto metodológico de trabajo académico, se debe de recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas, se aprende mientras se enseña y viceversa, en donde el rol del profesor y el estudiante deben mantenerse en un interjuego permanente: un educador-educando y un educando-educador, lo que significa en el CUNOC un cambio en las funciones que se tienen asignadas.

Sabemos que ésto no es tarea fácil, puesto que la dinamización de los roles produce ansiedad. La ruptura de los roles instituidos reclaman un largo proceso en donde la seguridad del papel que hemos venido desempeñando cederá su lugar a la apertura de nuevas situaciones.

Los aspectos ideológicos implícitos en la concepción de enseñanza-aprendizaje señalado, nos indica que para aprender es necesario aproximarnos a la realidad, ya que se aprende con y por otros. De éste modo concebimos el aprendizaje como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres. Podemos hablar entonces de un aprendizaje grupal, el que cobrará sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento.

"Hablar de aprendizaje grupal -nos dice la maestra Edith Chehaybar- implica ubicar al docente

y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de conocimientos desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender en interacciones en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento ya que éste no está dado ni acabado...".¹⁰

La cita anterior nos presenta con claridad el rol que debe jugar, tanto el docente, como el estudiante, al interactuar paralelamente en ese proceso de crecimiento intelectual pudiéndonos valer para ello del trabajo grupal.

El trabajo de grupo que pretendemos abordar para el CUNOC es, entonces en forma de aprender tanto para el docente como para el discente operando como tal, desapareciendo la figura del profesor guía, observador y convirtiéndose en un elemento más de cada subgrupo de trabajo, ya que sólo así se adquiere el carácter de grupo de aprendizaje. La tarea que tendrá el grupo como tal, dadas las características aquí atribuidas como proceso de construcción de pensamientos, afectos y comportamiento, requiere de algunas condiciones como:

- La presentación de un programa mínimo y flexible de la asignatura
- La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo.

Profesores y estudiantes tendremos una tarea de indagación y búsqueda permanente, de contradicción entre lo que es y no es, sólo de esta manera podremos propiciar aprendizajes integrales, esto

¹⁰ Citado por Esther C. Pérez Juárez, Op. Cit., p.p. 86

significa que información, emoción y producción se generan al unísono.

Para concluir esta reflexión señalamos que, exhortar a docentes y alumnos a cambiar su rol a través de las acciones conducentes, tratar de vencer la resistencia a ese cambio, es una ardua tarea que tendremos que afrontar apoyados en una didáctica crítica.

Frente a la reorientación de nuestro trabajo académico se debe abordar también la problemática de la evaluación, la que se hace necesaria al abandonar los esquemas de una enseñanza memorística y repetitiva, conduciéndonos a buscar una estructura evaluativa acorde a la nueva forma de enseñanza.

Una idea importante que hay que considerar es que generalizadamente al hablar de evaluación nos referimos al desarrollo de una teoría de ésta. Mientras la evaluación se fundamente en la psicología conductista y en el empirismo, continuaremos con la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para hacer como que se evalúa, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas. De esta manera, el conductismo aplica para su investigación el método experimental, que es precisamente en donde aparece la teoría de la medición como elemento que permite el tratamiento estadístico de datos. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a superficial y aparente, en demérito del proceso mismo de aprendizaje.

En la práctica docente, en el Centro Universitario de Occidente, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes, los que son aplicados al alumno al finalizar la enseñanza, alcanzando así su gran difusión las pruebas objetivas, las que sirven

para medir aprendizajes memorísticos y que no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativa, la resolución de problemas, etc.

La docencia como actividad sistemática y como objeto de investigación deberá evaluarse con fines de explicación, comprensión y retroalimentación permanentemente en lo que respecta al plan de estudios, a la práctica pedagógica y a los efectos de la formación en los participantes.

En tal sentido tomaremos lo señalado por Angel Díaz Barriga quien nos indica que "La evaluación, vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar éste proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tenderá a propiciar que el sujeto sea autoconciente de su propio aprendizaje."¹¹

Entendida de esta manera la evaluación nos conduce a analizar el proceso de aprendizaje en su totalidad, incluyendo todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo, a indagar sobre las condiciones que se dieron en el aprendizaje grupal, las situaciones que se presentaron al abordar el trabajo; así como las contradicciones del grupo, evasiones, rechazos, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de evaluación.

Para finalizar con esta reflexión puntualizamos que la evaluación no debe ser analizada como una propuesta técnica, como una fase terminal, sino como un proceso social continuo.

¹¹ Citado por Porfirio Morán Oviedo, Op. Cit. p.p. 212

Es así entonces, como la corriente social-crítica nos brinda una base teórica-metodológica no acabada sino que en constante construcción la que debemos aprovechar para reorientar nuestro trabajo docente buscando con el mismo responder al SER Y QUEHACER de nuestra Universidad de San Carlos de Guatemala y dentro de ella al Centro Universitario de Occidente; un quehacer que, parafraseando al Dr. Carlos Raúl Alonzo Martínez, "lleva implícito no solo lo que debe hacerse en el cumplimiento de nuestras responsabilidades como sector comprometido, sino básicamente como responsables directos de la provocación en la construcción y recreación del conocimiento científico con una intencionalidad determinada".

CONCLUSIONES:

1. Las condiciones histórico-sociales que determinaron el modelo de creación de la USAC aun prevalecen en la misma, limitando su verdadero papel de Institución rectora de la Educación Superior.
2. La crisis social, política y económica vivida por la USAC se refleja sustancialmente en el CUNOC, la que se evidencia en el desempeño de sus funciones (docencia, investigación y servicio).
3. La Didáctica Tradicional constituye una teoría metodológica que limita el desarrollo académico, no obstante, aún continua aplicándose en nuestro medio.
4. La fundamentación teórico-metodológica de la tecnología educativa constituye la base y sustento para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del CUNOC.
5. El concepto metodológico de trabajo académico prevalenciente en el CUNOC responde a un sistema mecanicista del Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
6. La principal estrategia didáctica utilizada por los docentes del CUNOC en el desarrollo de su docencia es la clase expositiva la cual se caracteriza por:
 - Uso del verbalismo, verborrea, el teoricismo y tecnicismo.
 - Desarrollo de un papel protagónico del profesor en el aula.
 - Intrascendente participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.
7. El dictado es utilizado como estrategia didác-

tica por los docentes del CUNOC, lo que atomiza fragmenta y limita el conocimiento, tanto de quien lo emite como de quien lo recibe.

8. El espacio que el docente concede al estudiante, en el proceso enseñanza-aprendizaje, para exponer inquietudes, cuestionamiento, análisis y discusión es muy limitado puesto que en la mayoría de los casos, el docente se concreta únicamente a aclarar dudas o a efectuar ampliaciones de lo expuesto conduciéndonos a un aprendizaje memorístico y repetitivo.
9. El proceso enseñanza-aprendizaje en el CUNOC por ser desarrollado en forma mecánica, apoyado esencialmente en la didáctica tradicional y en la Tecnología Educativa, no permite la generación de alternativas de solución a la problemática de la realidad nacional, institucional y académica.
10. Las dinámicas grupales son utilizadas por los profesores del CUNOC en el desarrollo de su docencia no bajo la perspectiva teórica que le da sustentación, sino en una deformación de la misma, conduciéndonos al desarrollo de un trabajo repetitivo en donde el docente cumple únicamente con un papel de expectador del proceso.
11. De acuerdo a la crisis institucional que vivimos en el CUNOC, es impostergable la reorientación del concepto metodológico de trabajo académico que responda al SER y QUEHACER de la USAC.
12. Atendiendo a las necesidades sociales, económicas, políticas e institucionales que prevalecen en el momento histórico en que vivimos, es necesario buscar nuevas alternativas para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, ha-

·ciendo énfasis en este caso, en la operativización del mismo.

13. Basados en la orientación teórico-metodológica de la corriente social-crítica, consideramos que ésta (teoría) nos brinda las bases necesarias para reorientar nuestro trabajo académico en el CUNOC.
14. Aprovechar los espacios que ofrece la didáctica crítica para que a partir de ellos tomemos los elementos esenciales y los recreemos en función de las necesidades y naturaleza de las diferentes carreras.
15. Hacer comprender a docentes y estudiantes que la Didáctica Crítica no da recetas, ni presenta modelos preestablecidos, sino que más bien, siempre será una propuesta en construcción en donde lo fundamental es el espacio para la reflexión, análisis, discusión, construcción y recreación del conocimiento y la acción propositiva.

RECOMENDACION UNICA:

Que se implemente la utilización de la corriente teórica metodológica de la Didáctica Crítica en el quehacer académico del Centro Universitario de Occidente, después de una etapa de difusión y formación dirigida a los sectores docente y estudiantil a través de un programa de formación permanente que tendrá que ser el producto del análisis y la reflexión de los sectores comprometidos en éste proceso.

BIBLIOGRAFIA:

- Acuña Escobar, Carlos E.
Estimación Crítica. Un Procedimiento para la Enseñanza de la Ciencia a Nivel Universitario
Revista Perfiles Educativos, No.39, CISE, UNAM, México 1988.
- Alonzo Martínez, Carlos Raúl.
"Reforma Universitaria Democrática" (Bases Mínimas) Tesis Adgradum de Maestría en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Alves de Mattos, Luis.
Compendio de Didáctica General, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
- Barriga Díaz, Angel.
Didáctica y Curriculum Ediciones Nuevomar S.A. México 1988, 6a. Edición.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa.
El Tratamiento de lo Pedagógico en las Estrategias de Formación de Profesores Universitarios. Entorno a la Investigación y la Práctica Educativa. Cuadernos del CESU No.7, UNAM, México 1987.
- Constitución Política de la República de Guatemala, Guatemala 31 de mayo de 1985.
- Freire, Paulo.
Pedagogía del Oprimido. Edit. Siglo XXI, Editores.
- Kaplan, Marcos.
Ciencia, Sociedad y Desarrollo. UNAM, México, 1987.

- Leyes, Estatutos, Reglamentos y Otras Disposiciones Legales de la USAC, USAC Edit. Universitaria, 1989.
- Morán Oviedo, Porfirio.
Propuesta de Evaluación y Acreditación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde una Perspectiva Grupal. Revista Perfiles Educativos No.27-28, CISEE, UNAM, México 1985.
- Nericci Imideo, Giuseppe.
Hacia una Didáctica General Dinámica, Edi. Kapeluz, Buenos Aires, 1973.
- Pansza González, Margarita, Esther Carolina Juárez y Porfirio Morán Oviedo.
Fundamentación de la Didáctica, Volumen I, Operatividad de la Didáctica, Volumen II, Ediciones Gernika,S.A., México 1988, 3a. Ed.
- Prieto Castillo, Daniel.
Educando a través de la Palabra. Revista Perfiles Educativos. No.1, CISE, UNAM, México 1983.
- Quesada Castillo, Rocío.
Por qué Formar Profesores en Estrategias de Aprendizaje. Revista Perfiles Educativos No.39, CISE, UNAM, México 1988.
- S. Hernández, S. Tirado.
La Ciencia de la Educación.Edit. Atlante S.A. 2a.Edición. México, 1949.
- Santiago S., Rafael.
Algunas Reflexiones sobre la Coordinación en los Grupos de Aprendizaje. Revista Perfiles Educativos No. 11 UNAM, México 1981.
- Viesca Arrache, Martha.
La Didáctica en la Práctica Educativa. Entorno a la Investigación y Práctica Educativa. Cuadernos del CESU No. 7, UNAM, México 1987.

- Zarzar Charur, Carlos.
Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal. Revista Perfiles Educativos No.1, CISE, UNAM, México 1983.

ANEXO

A continuación presentamos algunas estrategias (técnicas) que podemos aplicar en nuestra docencia las que variarán de acuerdo al estilo de coordinación que se asuma.

Con esto no pretendemos dejar de lado lo señalado anteriormente en el discurso del presente trabajo, cuando se indicó que las estrategias didácticas deben ser diseñadas por los profesores y alumnos. La finalidad del anexo es, brindarle al docente, a manera de sugerencia, un apoyo para realizar su docencia universitaria, en donde su iniciativa y creatividad le permitirán idear de alguna forma técnicas que faciliten la puesta en común de experiencias, descubrimientos, conocimientos, etc.

Inicialmente incluimos una breve consideración sobre el trabajo del grupo operativo cuya fundamentación teórica constituye la base para la aplicación de las estrategias aquí sugeridas.

Entre las que consideramos pueden ser utilizadas en la educación superior en el Centro Universitario de Occidente, están las siguientes:

- 1) Tres Teorías Diferentes
- 2) Observación Participante
- 3) Círculos de Investigación
- 4) Representantes
- 5) Especialistas

Breves Consideraciones sobre el Grupo Operativo:

La Didáctica ha considerado al grupo como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje.

Entenderlo como sujeto de aprendizaje brinda la oportunidad de ubicarse en una perspectiva diferente, nos sensibiliza por la riqueza de sus posibilidades para enfrentar y resolver problemas, demostrándonos que, como resultado de la interacción y la comunicación, se modifica de manera significativa la conducta de los individuos.

El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio: Es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos como en los afectivos y sociales.

En este proceso el conocimiento no se presenta como algo acabado, de una persona que lo posee y otras que no lo tienen sino que éste es ante todo un proceso de elaboración conjunta (Profesores y alumnos) que debe partir de situaciones-problema, en donde se construirán hipótesis, se definen conceptos, se analizan los elementos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan resultados. De esta manera, la situación grupal es una experiencia múltiple, en donde el individuo no sólo adquiere aprendizajes grupales relacionados con el objeto de conocimiento, sino que además, tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus marcos de referencia, lo que le permitirá rectificar o ratificar constantemente sus propios fundamentos teóricos, así como algunas pautas de su conducta e interpretaciones de la realidad.

Las contradicciones que puedan surgir al interior del grupo serán el resultado de la puesta en común de diversos enfoques, marcos referenciales, posiciones teóricas, criterios, los que se ubican en un análisis grupal a través del diálogo y la discusión. Todo esto configura el marco de un ambiente intelectual y afectivo en donde se da una confrontación entre lo nuevo y lo viejo, entre lo estacionario y cambiante, donde se ratifican o rectifican los puntos de vista, lo que puede dar lugar a otras contradicciones que activan la búsqueda de nuevas soluciones.

Un grupo de aprendizaje como fenómeno socio-dinámico es un proyecto que está siempre en un proceso de consolidación. Este proceso requiere que se tomen en consideración los siguientes aspectos:

- Que exista una finalidad que deba compartirse (núcleo de intereses) para que entorno a ella se concentre la reflexión y la práctica transformadora representada a través de los objetivos y metas de aprendizaje.
- Cada uno de los miembros del grupo debe tener una función propia para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando roles rígidos y estereotipados.
- Debe propiciarse la consolidación de un sentido de pertenencia hacia el grupo.
- Propiciar una red de comunicaciones e interacciones que permitan el intercambio y confrontación de diversos puntos de vista.
- Dar oportunidad de participar en la detección y solución de problemas.
- Propiciar un ambiente de reflexión para la elaboración de aprendizajes (que no sea el coordi-

nador el que dé las conclusiones o dicte conocimientos acabados).

- Que el trabajo grupal se reconozca como fuente de experiencia y aprendizaje, capaz de generar situaciones que permitan la reflexión.

- Que se le dé importancia a la persona como tal (conflictos, emociones, intereses y contradicciones).

1. Tres Teorías Diferentes:

1.a. Objetivo de la actividad: Análisis, discusión y construcción de teorías, escuelas y/o enfoques a cerca de un fenómeno objeto de estudio para su posterior exposición.

1.b. Operacionalización:
Docente y alumnos estudian conjuntamente un problema abordándolo desde tres posiciones diferentes para:

* Discutir sobre qué aspectos enfocará el estudio, confrontando la información de cada postura las que se convertirán en criterios de comparación.

* Se organizan tres equipos, seleccionando cada uno de ellos una teoría o enfoque.

* Cada equipo se documenta, investiga, discute sobre la posición seleccionada y elabora un trabajo escrito el que se dará a conocer a los otros subgrupos.

* En cada subgrupo se leen los trabajos, se confrontan las aportaciones de cada teoría, las concepciones implícitas en cada aspecto, se establecen semejanzas, diferencias, contradicciones. Se critican

las tres posiciones y luego se sacan conclusiones (puede hacerse a través de un cuadro comparativo).

* Se realiza una puesta en común dando a conocer las conclusiones de cada equipo con el propósito de discutir las en la plenaria.

2. Observación Participante:

2.a. Objetivo de la Actividad:

Análisis, discusión y reconstrucción de un hecho observado para confrontar e intercambiar ideas sobre los hallazgos y conclusiones del trabajo.

2.b. Operacionalización:

* El grupo define el área u objeto del conocimiento a estudiar, documentándose previamente sobre estudios realizados en dicha área.

* Se discuten los hechos y situaciones a observar de acuerdo con el propósito de la investigación.

* Los observadores pueden elaborar guías, si así lo consideran, de acuerdo con sus hipótesis, siendo cuidadosos de no dejarse influir por sus prejuicios. Para realizar el trabajo se ubican en los sitios seleccionados (realidad social) se incorporan y viven las situaciones observando desde dentro. Es decir que además de participar, miran, escuchan, sienten y escriben los hechos más importantes. Construyen su diario de campo en donde pueden detallar fechas, lugares, actores, palabras y claves significativas que les permitan la reconstrucción del proceso objetivo-hecho

observado.

* Analizar la situación objeto de estudio, fundamentados en un marco teórico inicial, lo que les permitirá interpretar los hechos observados, para luego integrar los aspectos generales en síntesis hipotéticas, tomando en consideración la subjetividad plasmada en el trabajo.

* En plenaria el grupo discute las informaciones, intercambia ideas, confronta registros, hallazgos y conclusiones.

3. Círculos de Investigación:

3.a. Objetivo: Estudiar, analizar, confrontar y construir conocimientos acerca de un fenómeno objeto de estudio para la recreación y exposición del mismo.

3.b. Desarrollo de la Actividad:
Con la aplicación de la investigación participativa se pretenden acciones de transformación en la comunidad en la que se realiza ésta. Por tal razón consideramos que dada la naturaleza de ésta estrategia, la misma se puede aplicar con mayor éxito en el Ejercicio Profesional Supervisado, sin desestimar el aporte valioso que esta misma estrategia puede brindar en cualquier tipo de investigación.

La forma de alcanzar el desarrollo de esta estrategia, requiere la participación directa de los miembros de la comunidad, y de todos los sujetos que de alguna manera están comprometidos con los procesos formativos y de transformación.

El desarrollo del trabajo es el siguiente:

* El grupo se reúne para poner en común sus experiencias, discutir problemática, hallazgos, posibilidades, posibles alternativas y estrategias de acción.

* Si el grupo se plantea problemas e hipótesis necesitará previamente, haberse documentado valiéndose de diversas fuentes; ha observado situaciones, realizado prácticas, relacionado hechos, ha elaborado informes, verificado o corregido hipótesis en síntesis ha construido los objetos de conocimiento de su curso, lo que le permitirá estar en condiciones para informar a otros sobre su trabajo global, hallazgos, intercambiar, evaluar y criticar con otros compañeros los conocimientos obtenidos.

* Esta estrategia puede ser apoyada con técnicas de exposición y discusión como: conferencias, simposio, seminario, mesa redonda, debate, etc.

4. Representantes:

4.a. Objetivo: Estudio, análisis y discusión de un fenómeno investigado para ser objeto de crítica por parte de todos los miembros del grupo.

4.b. Desarrollo de la Actividad:
Se organizan subgrupos quienes han investigado un problema determinado, debiendo realizar posteriormente las siguientes acciones:

* Cada subgrupo nombra un representante.

* Los representantes de cada subgrupo reunidos en el centro del aula, ponen en común las experiencias de cada equipo, enfatizando aspectos importantes (positi-

vos y negativos) de estas experiencias y el producto de la investigación. (trabajo escrito).

* El resto del grupo asume un papel de espectador.

* Los representantes se integran nuevamente a los subgrupos de trabajo para analizar los comentarios, críticas, sugerencias que surgieron en la discusión de representantes.

* Los mismos u otros representantes vuelven al centro del aula para exponer información de equipo.

* Se sintetiza el trabajo y se elaboran conclusiones en la plenaria.

* La evaluación estará orientada hacia todo el proceso de trabajo desarrollado por el grupo así como al producto de la investigación

5. Especialistas:

5.a. Objetivo de la Actividad:

Exposición, Análisis y discusión sobre un trabajo de investigación para que en plenaria se formulen las críticas y conclusiones sobre el mismo.

5.b. Desarrollo del Trabajo:

Un equipo de trabajo realiza una investigación sobre un fenómeno objeto de estudio para:

* Exponer su informe de investigación al grupo, presentando como anexos sus instrumentos de recopilación de la información.

* El grupo, dividido en subgrupos, formula por escrito preguntas, opiniones, puntos de vista, sugerencias; analiza los instrumentos, verifica datos e interpretaciones, critica el trabajo y valida el conocimiento.

* En plenaria cada subgrupo presenta sus comentarios, dudas, sugerencias y discute con los ponentes del trabajo.

* Se evalúa todo el proceso.

C U A D R O S

INFORMACION RECOPIADA EN EL
TRABAJO DE CAMPO,
SEGUN OPINION DEL SECTOR
DOCENTE.

CUADRO No. 1

DEFINICION DE ESTRATEGIA DIDACTICA BRINDADA POR
LOS DOCENTES DEL CUNOC.

DEFINICION	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Como Técnica	9	22
Como Recurso	8	19
Como Medio	22	54
No Contestó	2	5

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 2

UTILIZACION DE LA CLASE EXPOSITIVA EN LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	40	98
NO	1	2
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

Nota: La aplicación de esta estrategia se presenta en una proporción del 98 % de la docencia

CUADRO No. 3

VENTAJAS QUE REPRESENTA EL USO DE LA CLASE EXPOSITIVA

VENTAJAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Claridad en la entrega del conocimiento	36	88
Sistematización en el manejo del conocimiento	4	10
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 4

DESVENTAJAS QUE REPRESENTA EL USO DE LA CLASE EXPOSITIVA

DESVENTAJAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Solo el maestro habla	5	12
El alumno no participa	36	88
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 5

PROFESIONALES QUE SOMETEN A DISCUSION EL CONTENIDO
EXPUESTO EN CLASE

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	36	88
NO	5	12
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 6

ESTRATEGIAS DIDACTICAS UTILIZADAS EN LA DISCUSION DE
LOS CONTENIDOS EXPUESTOS EN CLASE

ESTRATEGIAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Debate	4	10
Discusión Grupal	30	73
Investigación	2	5
No Contestó	5	12

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 7

**PROFESORES QUE CONSIDERAN NECESARIO QUE EL ALUMNO TOMÉ
NOTAS EN CLASE**

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	37	90
NO	4	10
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNDC. 1993

CUADRO No. 7 "A"

**RAZONES POR LAS QUE NO ES NECESARIO QUE EL ALUMNO TOMÉ
NOTAS EN CLASE**

RAZONES	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Orientar el Conocimiento	7	17
Fuente de Referencia	16	39
Retroalimental el conocimiento	15	37
No Contestó	3	7

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 8

EL PROFESOR REPITE TERMINOLOGIA DESCONOCIDA POR EL ESTUDIANTE, EN EL DESARROLLO DE SU DOCENCIA

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	19	47
NO	21	51
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 9

PROFESORES QUE CONSIDERAN QUE LA MEMORIZACION ES NECESARIA EN EL ALUMNO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	17	42
NO	23	56
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 10

PROFESIONALES QUE UTILIZAN LAS DINAMICAS GRUPALES EN EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
SI	37	91
NO	3	7
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

Nota: Esta estrategia se aplica en una proporción del 37 % de la docencia

CUADRO No. 11

OBJETIVOS QUE PERSIGUE EL PROFESOR AL UTILIZAR DINAMICAS GRUPALES

OBJETIVOS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Socialización	29	71
Validación	11	27
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 12

FORMA DE PARTICIPACION DEL DOCENTE CUANDO UTILIZA
DINAMICAS GRUPALES

FORMA DE PARTICIPACION	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Activamente	23	56
Trabajo Independiente	16	39
No Contestó	2	5

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 13

TIPO DE MATERIAL PREPARADO POR EL DOCENTE AL APLICAR
DINAMICAS GRUPALES

TIPO DE MATERIAL	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Guías de Discusión	27	66
Solo se solicitan conclusiones	12	29
No Contestó	2	5

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 14

TIPO DE PRUEBAS APLICADAS POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE EVALUACION

TIPO DE PRUEBA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Objetivas	31	76
Ensayo	6	15
Reconstrucción	3	7
Otras	1	2
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 15

CRITERIOS QUE TOMA EN CUENTA EL DOCENTE PARA EVALUAR

CRITERIOS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	41	100
Exactitud	29	71
Opinión	5	12
Análisis	5	12
No Contestó	2	5

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

C U A D R O S

INFORMACION RECOPIADA EN EL
TRABAJO DE CAMPO,
SEGUN OPINION DEL
SECTOR ESTUDIANTIL.

CUADRO No. 16

ALUMNOS QUE INDICAN EL USO DE LA CLASE EXPOSITIVA EN LA DOCENCIA

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	47	96
NO	2	4
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 17

ALUMNOS QUE CONSIDERAN QUE LA CLASE EXPOSITIVA PRESENTA VENTAJAS

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	44	90
NO	3	6
No Contestó	2	4

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 18

VENTAJAS QUE PRESENTA LA UTILIZACION DE LA CLASE EXPOSITIVA

VENTAJAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Claridad en los conocimientos	44	90
Sistematizar el desarrollo de la clase	1	2
No Contestó	4	8

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 19

DESVENTAJAS QUE PRESENTA LA UTILIZACION DE LA CLASE EXPOSITIVA

DESVENTAJAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Solo el maestro habla	14	29
El alumno no participa	25	51
El conocimiento no se discute	1	2
No Contestó	9	18

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 20

ESTUDIANTES QUE FORMULAN REPLANTEAMIENTOS SOBRE EL
CONTENIDO EXPUESTO EN CLASE

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	41	84
NO	7	14
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 21

PROPOSITOS DEL ESTUDIANTE AL FORMULAR REPLANTEAMIENTOS
EN CLASE

PROPOSITOS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Resolver dudas	10	20
Ampliar Conocimientos	24	49
Comentar lo expuesto	6	13
No Contestó	9	18

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 22

ALUMNOS QUE SEÑALAN EL USO DEL DICTADO EN EL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	29	59
NO	20	41
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

Nota: El dictado lo utiliza en profesor en su docencia en una proporción del 43 %

CUADRO No. 23

ALUMNOS QUE INFORMARON SOBRE LA EXIGENCIA DE LA
MEMORIZACION DE CONTENIDOS EN LA
EVALUACION

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	22	45
NO	26	53
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 24

ESTUDIANTES QUE INDICAN LA UTILIZACION DE LAS
DINAMICAS GRUPALES EN LA DOCENCIA

RESPUESTA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
SI	35	71
NO	14	29
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

Nota: Esta estrategia didáctica es utilizada en una proporción del 45 % de la docencia.

CUADRO No. 25

PARTICIPACION DEL DOCENTE EN LAS DINAMICAS GRUPALES
SEGUN OPINION ESTUDIANTIL

PARTICIPACION	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Activamente	11	22
Observa	16	33
No Contestó	22	45

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 26

TIPO DE MATERIAL QUE PREPARAN LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO GRUPAL, SEGUN OPINION ESTUDIANTIL

TIPO DE MATERIAL	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Guías de Discusión	13	27
Conclusiones del Trabajo	12	24
No Contestó	24	49

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 27

TIPO DE PRUEBAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES PARA LA EVALUACION DEL PROCESO, SEGUN OPINION ESTUDIANTIL

TIPO DE PRUEBA	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Objetivas	39	80
Reconstrucción	8	16
Ensayo	1	2
Otras	1	2
No Contestó	0	0

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

CUADRO No. 28

TIPO DE RESPUESTAS REQUERIDAS POR LOS DOCENTES EN LA
EVALUACION, SEGUN OPINION ESTUDIANTIL

TIPO DE RESPUESTAS	NUMERO DE CASOS	PORCENTAJE %
TOTALES	49	100
Exactas	35	72
Opinión	6	12
Análisis Crítico	7	14
No Contestó	1	2

FUENTE: Investigación de campo. CUNOC. 1993

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA
RECOLECCION DE LA INFORMACION, APLICADOS A LOS SECTORES
DOCENTE Y ESTUDIANTIL.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Estimado Docente:

Con el propósito de contribuir a la actualización y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el Centro Universitario de Occidente, para la elaboración de tesis de Maestría en Docencia Universitaria se abordará el estudio sobre Estrategias Didácticas empleadas en esta Unidad Académica.

Para el efecto es indispensable la información que usted se sirva proporcionar, por lo que anticipadamente estoy agradeciéndole su valiosa colaboración.

I. INFORMACION GENERAL:

- 1.1. Profesión del Docente: _____
1.2. Carrera donde desarrolla su práctica Docente: _____
1.3. Asignaturas que imparte: _____

II. INFORMACION ESPECIFICA:

2.1. Cómo define usted una estrategia didáctica: _____

2.2. Considera que la clase expositiva es necesaria en el --
desarrollo de su docencia: SI () NO () en qué porcentaje: _____

2.3. Indique las ventajas que ofrece la utilización de la --
clase expositiva: _____

2.4. Señale las desventajas que ofrece la utilización de la
clase expositiva: _____

2.5. Los contenidos expuestos en clase los somete a
discusión con los alumnos permitiendo el replanteamiento de
los mismos: SI () NO ()

2.6. Si su respuesta es positiva, qué estrategia didáctica
utiliza: _____

2.7. Considera necesario que el alumno anote en clase las
ideas fundamentales expresadas y/o explicadas por usted:
SI () NO () Por qué: _____

2.8. En la exposición de su clase usted repite constantemente terminología específica desconocida por el estudiante: SI () NO ()

2.9. Dada la naturaleza de la asignatura que imparte es necesaria la memorización por parte del estudiante para que maneje con propiedad los contenidos del mismo: SI () NO ()

2.10. Además de las estrategias mencionadas anteriormente utiliza en el desarrollo de su docencia las dinámicas grupales: SI () NO () En qué porcentajes: _____

2.11. Cuáles serían los dos principales objetivos que persigue con la utilización de las dinámicas grupales en el desarrollo de su docencia:

a) _____

b) _____

2.12. Cuando utiliza las dinámicas grupales en el desarrollo de su docencia:

a) Participa activamente en las discusiones de sub-grupo ()

b) Prefiere que sub-grupos trabajen independientemente ()

2.13. Cuando aplica ésta técnica:

a) Elabora guías de discusión ()

b) Prefiere que los alumnos saquen conclusiones generales ()

2.14. Qué tipo de pruebas aplica con más frecuencia para evaluar los conocimientos de sus alumnos: _____

2.15. Cuáles son los criterios fundamentales que toma en consideración para evaluar las respuestas dadas por los estudiantes: _____

Quetzaltenango, septiembre de 1993.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIDA COLABORACION

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Estimado Estudiante:

Con el propósito de contribuir a la actualización y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el Centro Universitario de Occidente, para la elaboración de Tesis de Maestría en Docencia Universitaria se abordará el estudio sobre Estrategias Didácticas empleadas en esta Unidad Académica.

Para el efecto es indispensable la información que usted se sirva proporcionar, por lo que anticipadamente estoy agradeciéndole su valiosa colaboración.

I. INFORMACION GENERAL:

- 1.1. Carrera que estudia: _____
1.2. Asignatura a evaluar: _____

II. INFORMACION ESPECIFICA:

- 2.1. El maestro en el desarrollo de su docencia utiliza la clase expositiva: SI () NO () En qué porcentaje: _____
2.2. Considera que la clase expositiva presenta algunas ventajas: SI () NO () Cuáles: _____

2.3. Qué desventajas representa para su formación la utilización de la clase expositiva por parte del maestro: _____

2.4. Le permite el maestro hacer replanteamientos sobre el contenido expuesto en clase: SI () NO ()
Si su respuesta es positiva, de qué manera lo hace: _____

2.5. En el desarrollo de la docencia, el maestro utiliza el dictado como medio de apoyo: SI () NO () En qué porcentaje: _____

2.6. Exige el maestro la memorización de los contenidos dados en clase para efecto de evaluación: SI () NO ()

2.7. Utiliza el maestro las dinámicas grupales en el desarrollo de su docencia: SI () NO () En qué porcentaje: _____

2.8. En el desarrollo de la dinámica de grupos el maestro:
a) Participa activamente en las discusiones del sub-grupo ()
b) Se concreta a observar el desarrollo de la actividad ()

2.9. Cuando el maestro utiliza dinámicas grupales:
a) El maestro elabora guías de discusión ()
b) Se concreta a pedir conclusiones de los documentos discutidos: ()

2.10. En las evaluaciones, el maestro utiliza con más frecuencia:

- a) Prueba objetiva () b) Pruebas de reconstrucción ()
c) Pruebas de ensayo () d) Otras: _____

2.11. Qué tipo de respuestas requiere de usted el maestro en las evaluaciones: _____

Quetzaltenango, septiembre de 1993.
MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACION

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central