

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

EVALUACION DE LA FUNCION DOCENTE
DEL MAESTRO UNIVERSITARIO
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE 1993

TESIS

Presentado a las autoridades del
programa de maestria en docencia universitaria

POR

Leonel Armando Reyes Rivera

AL CONFERIRSELE
EL GRADO ACADEMICO
DE MAESTRO ATRIBUIM
EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Guatemala, Noviembre 1993.

PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
Biblioteca Central

DL

72

T(166)

A MI MADRE

A MI ESPOSA

A MIS HIJOS

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO PRIMERO

1. LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO

1.1 LA FUNCION desde la perspectiva de las corrientes Educativas

1.1.1 La Funcion del Maestro desde La Perspectiva de la Corriente Educativa Tradicional

1.1.2 La Funcion Docente Desde la Perspectiva de la Corriente Educativa de la Tecnologia Educativa

1.1.3 La Funcion Docente Desde la Perspectiva de la Corriente TeoricoCritica de la Educacion

2. LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

2.1 El Centro Universitario de Occidente CUNOC

2.2 La Funcion Docente del Maestro en el CUNOC

CAPITULO SEGUNDO

EL CONCEPTO DE FUNCION DOCENTE EN EL MAESTRO EN EL CUNOC

CAPITULO TERCERO

ACTIVIDADES DEL MAESTRO UNIVERSITARIO EN EL CUNOC

3.1 Actividad de Planeacion de la Funcion Docente

3.2 Actividad de Consejo de Orientacion en la Funcion Docente 3.3 Actividad
de Investigacion en la Funcion Docente

3.4 Actividad Propositiva en la Funcion Docente

3.5 Actividad de Actualizacion en la Funcion Docente

CAPITULO CUARTO

DIAGNOSTICO SOBRE LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO
UNIVERSITARIO DEL CUNOC

CAPITULO QUINTO

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCION

En los últimos años la labor y existencia misma de la Universidad de San Carlos de Guatemala ha sido (y es) cuestionada y amenazada por grupos que han detentado y detentan el poder económico y público en nuestro país, y uno de los argumentos utilizados con mayor frecuencia lo constituye la ineficiencia e ineficacia de su funcionamiento, en relación a la cantidad de recursos presupuestarios que absorbe y la contribución que hace en su producción de mano de obra calificada (y la calidad de ésta) y el planteamiento de soluciones a la problemática nacional.

Al interior de la Universidad, estas críticas se proyectan a cada una de las unidades académicas, al seno de las cuales, la carencia de concepciones metodológicas definidas, contribuyen a proporcionar a los detractores de nuestra Universidad, las bases para solidificar sus argumentos, orientados a lograr su privatización.

El Centro Universitario de Occidente, como unidad de extensión de la USAC en Quetzaltenango, no escapa a esta acción. Su imagen a nivel regional

ha sufrido un desgaste acelerado, como producto de la falta de una definición metodológica que revierta en un quehacer académico acorde a los requerimientos sociales de la región.

Los maestros que laboramos en el CUNOC, contribuimos a solidificar la amenaza que se cierne sobre la educación superior del estado y del único acceso del pueblo a ella. Esta contribución se sustenta en una práctica educativa enajenada y alienada que no responde a procesos auténticos de aprendizaje. Descontextualizada y desactualizada esta práctica docente se convierte en una falsa respuesta a las expectativas cognitivas de los estudiantes que acuden a esta unidad académica como una solución a sus problemas de superación personal.

El contenido del trabajo se encuentra organizado así:

El capítulo primero contiene el concepto que de función docente se maneja desde la perspectiva de las corrientes educativas tradicional, tecnología educativa y teórico-crítica de la educación. Así como una cosmovisión (producto de los veinte años de trabajo docente del autor en el CUNOC)

personal sobre el Centro Universitario de Occidente, y como de la función docente que el maestro realiza en esta unidad académica,

El capítulo segundo contiene el análisis sobre el concepto de función docente que manejan los maestros sujetos de investigación.

El capítulo tercero presenta los resultados del análisis de las actividades de planeación, consejo y orientación, investigación, acción propositiva y de actualización que maneja el maestro para realizar su práctica educativa y que a su vez, sustentan el concepto de aprendizaje que maneja,

En el capítulo cuarto se presenta el diagnóstico sobre la función docente como práctica educativa del maestro,

El capítulo quinto la propuesta que el autor presenta como solución a los problemas diagnosticados, y finalmente las conclusiones finales y la bibliografía consultada.

La metodología empleada responde a lineamientos científicos partiendo

del diseño de investigación, aprobado por el asesor del presente trabajo. se delimitó el Area de Investigación a los profesores pretitulares y titulares que laboran en las diez carreras que funcionan en el CUNOC, siendo un total de 400 profesores, de los cuales se tomó una muestra aleatoria del 5%, siendo 20 los maestros muestras, de los cuales 16 accedieron a proporcionar la información correspondiente. Posteriormente se manejó la información de cuyos resultados se deriva el presente trabajo.

El presente trabajo, ha sido desarrollado con el proposito de evidenciar una práctica educativa descontextualizada y desactualizada, y con ello llegar a proponer las acciones que reorienten los procesos hacia un nuevo concepto de educación superior y de un nuevo concepto de función docente.

Agradeciendo de antemano las propuestas que puedan enriquecer una mejor cosmovisión del trabajo docente.

RESPECTUOSAMENTE

EL AUTOR

CAPITULO PRIMERO

LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO

Generalmente, la crítica al maestro se fundamenta en las actitudes que este adopta y en las actitudes que desarrolla y sustenta en su práctica educativa, es decir su función docente. La función que realiza el maestro, debe responder al concepto que de educación/aprendizaje que maneja y su práctica derivarse de ésta, manifestándose en los procesos, instrumentos y herramientas que utiliza. Por experiencia personal como maestro, he observado que la mayor parte de compañeros no posee concepción definida de educación, lo cual es preocupante dado que no se puede concebir práctica educativa sin sustentación teórica. Es por ello entonces, que este primer capítulo presenta la concepción, de función docente desde las perspectivas de corrientes educativas así como la concepción personal del autor, de lo que es la función docente en el Centro Universitario de Occidente, tal como, se describe a continuación.

1. LA FUNCION DOCENTE DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LAS CORRIEN

TES EDUCATIVAS: TRADICIONAL, TECNOLOGIA EDUCATIVA Y TEO
RICO-CRITICA.

Pareciera ser que las principales preocupaciones del maestro universitario se limitan a lograr que los alumnos alcancen los objetivos de su programa de estudios; a lograr que se cubran los contenidos; a "Dejar hacer y dejar pasar", reduciendo toda su práctica educativa al simple hecho de la negligencia y a la negación, que como práctica social tiene la misma práctica docente. Desde esta perspectiva de preocupaciones del maestro universitario del CUNOC, la función docente se reduce a una simple estancia en el aula, alejando todo el hecho educativo de sus propios contextos, olvidando que la función docente, para su total comprensión, debe abordarse y abarcatse desde los niveles social, escolar y del aula. Esto implica que en la práctica educativa el maestro no debe descuidar la relación que existe entre Sociedad y Educación, ya que de la manera en que se interprete esta relación, será la manera en que se manifieste la práctica docente, y derivada de esta interpretación reflejará la concepción de aprendizaje que maneje el maestro universitario.

Es pues de esta interpretación que surgen diversas corrientes educativas y entre estas se encuentran la TRADICIONAL, LA TECNOLOGIA EDUCATIVA Y LA PROPUESTA TEORICOCRITICA DE LA EDUCACION, que opuestas en la interpretación de la relación SociedadEducación presentan características que de una u otra forma han incidido en la práctica educativa del maestro, razón por la cual presentamos su concepción sobre la función docente para una mejor comprensión de los capítulo Segundo y Tercero de este Trabajo de tesis.

1.1 LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CORRIENTE EDUCATIVA TRADICIONAL.

Si se concibe que la instrumentación didáctica depende de la concepción de Aprendizaje, es claro decir que de ella se derivará la función docente y ésta depende a su vez de la concepción que el maestro posea. La observación y apreciación (producto de la experiencia docente del sustentante) sobre la práctica docente de los maestros del CUNOC, esta se encuentra ubicada dentro de una concepción educativa tradicional, lo cual comprobaremos con la mayor profundidad en los capítulos Segundo y Tercero del presente trabajo.

Generalmente, la Educación Tradicional es identificada con la imagen de un maestro que habla y unos alumnos que escuchan. Anibal Ponce en "Educación y lucha de clases", nos dice que "La educación Tradicional pone en marcha preponderantemente la formación del hombre que el sistema social requiere..."¹ formación, que en el caso de nuestro sistema social, va orientada a la conservación y reproducción de las estructuras sociales determinadas históricamente por la ideología dominante de la burguesía agroexportadora; y, la función, papel o rol del maestro en el contexto de esta educación tradicional, consciente o no, viene siendo el factor determinante en la tarea de formar actitudes, y valores acordes a la orientación que el sistema social requiere; tales como el conformismo que se origina en la misma familia, formada bajo el concepto mismo del sistema social dominante, a través de la imposición del orden y la disciplina vigentes.

Justa Espeleta en "Modelos educativos. Notas para un Cuestionamiento", nos dice que la Educación Tradicional "es la escuela de los modelos

¹ Ponce, Anibal "La Educación y la Lucha de Clases". Editorial Cartago, Buenos Aires, Argentina, p. 21-22.

intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición son los mecanismos que lo posibilitan".² Esta definición de Espeleta guarda estrecha relación con la concepción de Aprendizaje de la Educación Tradicional que se sintetiza en un concepto RECEPTIVISTA DEL APRENDIZAJE, porque se le concibe como "La capacidad para Retener y Repetir información"³, es decir, que este concepto, los sujetos no son llamados a conocer sino a memorizar, y en este caso el papel del maestro es el de un mediador (transmisor) entre el saber y el educando.⁴

En base a lo anotado, puede decirse que la función docente del Maestro, desde la perspectiva de la corriente tradicional de la Educación se concreta a: "Constituirse en un transmisor entre el Saber y el Educando", función que es orientada a la conservación y reproducción de conocimientos, valores, actitudes y conductas que el sistema social dominante requiere de los

² Espeleta, Justa Modelos Educativos. Notas para un cuestionamiento. Cuadernos de Formación Docente No. México, UNAM. pp. 116.

³ Ponce, Anibal op. cit. pp. 25

⁴ Ponce, Anibal op. cit. pp. 26.

procesos formativos.

De este concepto de Aprendizaje, el maestro consciente o no, toma los instrumentos y actividades que lo llevan a la concretización (la cual constituye la práctica educativa del maestro), la realización y sustentación de su función docente. Esta instrumentación del maestro se sustenta, en las acciones que estos deben de realizar: en la problemática de la construcción de los propósitos, objetivos, contenidos, actividades y en la evaluación. De las acciones anteriores puede decirse también, que el maestro se concreta a la transmisión de los contenidos y a la evaluación dogmática y autoritaria de comprobación de resultados, y con su proyección ideológica al mantenimiento de las relaciones de autoritarismo en el proceso que tienden a caracterizar procesos mecánicos de transmisión de conocimientos, receptivos, memorísticos y repetitivos; reproductores y conservadores de conocimientos y valores que sustentan las estructuras sociales de la ideología dominante. Es pues, una función docente concebida para que el maestro adopte actitudes conformistas y pasivas frente a los procesos sociales y la lucha de clases; autoritarias a repetir, a transmitir conocimientos, más que a la construcción y recreación del mismo; procesos últimos que deben constituir la razón de ser.

de la práctica educativa del maestro, y con ello realizar una práctica social orientada a la transformación de las relaciones estructurales vigentes en una sociedad que se sustenta en la injusticia, en la impunidad; en la miseria y la explotación de las mayorías marginadas históricamente.

1.2 LA FUNCION DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TECNOLOGIA

EDUCATIVA

Esta corriente se origina como consecuencia de la expansión económica que se caracteriza por las considerables inversiones extranjeras en Latinoamérica, así como el empleo de una tecnología cada vez más desarrolladas, lo cual provoca por un lado, DIVISION, y por otro complicación de la naturaleza del trabajo. Este hecho es coincidente con la organización empresarial que se genera en los Estados Unidos de Norte America; organización que obra con base en criterios racionales y sistemáticos, cuyos propósitos es aumentar la producción.

Esta concepción tecnológica se apoya en las nociones de Progreso, Eficiencia, y Eficacia que responden en sí a un modelo capitalista basado en

relaciones sociales de explotación, que busca ante todo un Practicismo, Pragmatismo inmediatista, no importando los costos sociales que este eficientismo provoque.

Bajo esta concepción surge como una corriente educativa que proyecta el esquema ideológico del modelo pragmático capitalista, la Función del maestro con respecto al modelo tradicional, cambia la naturaleza de Su Poder respecto al alumno; el Poder del maestro ya no reside en el dominio y posesión del saber, de los contenidos, sino en el dominio de las técnicas; condición Sine Quan No que le sigue permitiendo el control de la situación educativa. Se pasa del Receptivismo al Activismo, pero esta actitud en la función del maestro no deja de ser una ilusión, porque detrás de ese "Clima Democrático" se esconden principios rigurosos de planeación y estructuración de la enseñanza. Es claro pues, que la función docente del maestro tiende a instrumentalizarse en herramientas y formas estructuralistas sustentados en modelos piramidales que ponen énfasis en modificaciones de la conducta que se opera en el sujeto respecto a los requerimientos de la cúpula de la pirámide que responde a los intereses de la ideología dominante.

Es claro entonces, que la función, papel o rol del maestro se desarrolla por medio de actividades que responden a la concepción eficientista del Aprendizaje de la Tecnología Educativa; la Función Docente se orienta a la realización de una práctica de procesos educativos que son dirigidos a la robotización y anulación criticoreflexiva y creativa del sujeto en formación que, ideológicamente responden al modelo pragmático capitalista dominante; y cuyas conductas también deben responder al orden social vigente y a la conservación de las relaciones sociales de producción actuales.

Después de presentar las caracterizaciones de la Función Docente, desde la perspectiva de las corrientes educativas Tradicional y la Tecnología Educativa; abordaremos a continuación la Función Docente desde la perspectiva Teórico-Crítica de la Educación.

1.3 LA FUNCION DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA TEORICOCRITICA DE LA EDUCACION

La propuesta TeóricoCrítica de la Educación, es eso, una propuesta en construcción que se va configurando en el camino. En su propuesta de

instrumentación es denominada, convencionalmente, Didáctica Crítica, la cual constituye una instancia de reflexión.

La propuesta teórico-crítica, en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida 'Neutralidad Ideológica' necesita fundamentalmente de dos cosas:

- a) Considerar de su competencia el análisis de los fines de la Educación,
- b) Dejar de considerar que la tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

Por lo anterior, resulta impostergable que esta nueva opción didáctica rompa definitivamente con los atavismos de los modelos de la Educación Tradicional y de la Tecnología Educativa, donde el maestro no se perciba más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico. En la

propuesta teóricocrítica, el aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción, es un proceso inacabado; en el acto de aprender sujeto y objeto se interaccionan y se modifican.

En esta propuesta de la Educación, el Maestro necesita replantear su práctica educativa; llevar su función docente de relaciones educativas ReceptivoMemorísticas a la función, que como práctica social, se inscribe en un momento histórico determinado; a la función como práctica docente orientada a propiciar las condiciones para la realización de un auténtico aprendizaje, por medio de procesos de construcción y recreación del conocimiento, que conlleven a una práctica social orientada a la transformación misma de la realidad de los sujetos mismos del hecho educativo, asumiendo de esta manera una auténtica interpretación de la relación Sociedad-Educación.

Moran Oviedo P. en "Instrumentación Didáctica Pp. 192", nos dice que la propuesta teóricocrítica "Plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado

ideológico que subyace en todo ello⁵. Este análisis crítico se aplica a la acción misma que realiza el docente; a las actividades que realiza para sustentar la concepción misma de aprendizajes que maneja. El análisis crítico conlleva la evaluación, no sólo de la actividad de planeación, sino de actividades tales como la de Consejo y Orientación que tiende a visualizar las resoluciones activas entre sujeto y objeto; la investigación como práctica científica orientada al estudio y análisis de la problemática social, institucional y académica y a la construcción y recreación del conocimiento; la Actividad Pro-positiva que conlleva la Generación de Propuestas destinadas a la solución de la problemática social, institucional y académica; y por último, la Actividad de Actualización, que conlleva la constante búsqueda de nuevos conocimientos y de sus relaciones con la realidad concreta; es decir, la contextualización y actualización. Es pues, la Función Docente concebida como: El desarrollo en el docente de una auténtica actividad científica apegada a la investigación, en el espíritu crítico y la autocrítica. De donde, la fundamentación de esta propuesta (la Función Docente como práctica educativa del maestro) lo constituye la

⁵ Morán Oviedo Instrumentación Didáctica. pp. 192. Fundamentación de la Didáctica. Ediciones Ika, S.A. México, 1986.

Reflexión, la Actitud de Cambio de prácticas sustentadas ideológicamente en relaciones capitalistas eficientistas; hacia prácticas educativas basadas en procesos sociales de justicia y desarrollo globales.

Se han presentado las perspectivas que nos permiten contextualizar teóricamente el presente trabajo de tesis que busca evaluar la Función Docente del Maestro Universitario del CUNOC y que nos permiten interpretar científicamente la información recopilada por medio de la consulta efectuada. Queda pues, las caracterizaciones de estas corrientes educativas para que el propio maestro al criticar este trabajo se ubique en la realidad de la práctica educativa que como docente realiza en la actualidad, y que se presenta a continuación como una contextualización de la práctica docente en el Centro Universitario de Occidente.

2. LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

Las corrientes educativas permitieron contextualizar teóricamente la función docente del maestro, pero esta función no puede quedar a nivel

abstracto, debe desarrollarse en una realidad concreta para que se manifieste en toda su dimensión, con todas sus caracterizaciones. Para el presente estudio, esta realidad la constituye el Centro Universitario de Occidente, como Unidad Académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la región suroccidental del país, el cual presentamos una caracterización y lo que al interior de este se manifiesta: la función docente del maestro. Estas situaciones se abordan desde la perspectiva vivencial del que escribe, producto del trabajo docente realizado durante dos décadas.

2.1 EL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

El Centro Universitario de Occidente, surge como una respuesta vanguardista a la concepción fragmentada de universidad en unidades académicas aisladas y sin relación.

El Centro Universitario de Occidente fue concebido para ensayar y generar nuevas formas educativas y administrativas por medio de la práctica académica y social, tal como se establece en el artículo 1 literal f de su reglamento que dice: "Construir un centro piloto experimental para ensayar

modalidades diferentes en la integración de recursos y en la reestructuración académica docente y administrativa.⁶

Con base en ese marco jurídico se le otorga los espacios legales para esayar nuevas formas, nuevos procesos que conlleven la realización plena de la relación Sociedad educación. Añando a ello en su forma de Administración y Gobierno, se establece la llamada "Paridad", en la cual se otorga la misma representatividad a los maestros y a los estudiantes.

Como se afirmó al inicio de este apartado, estos espacios legales representaban un avance futurista de un nuevo concepto de institución de educación superior; ya que permitiría la generación de procesos de aprendizaje que respondieran a las expectativas de requerimientos del contexto regional de influencia de la única universidad Autónoma Estatal de Guatemala y las expectativas de los estudiantes al tener participación en los procesos de decisión y de definición de políticas educativas.

⁶ Reglamento General del Centro Universitario de Occidente.

El Centro Universitario de Occidente, ejerce influencia sobre la región del altiplano occidental y el sur occidente del país, por su ubicación en esta ciudad de Quetzaltenango, es equidistante a los departamentos de Huehuetenango, Totonicapán, Quetzaltenango, San Marcos, Suchitepéquez, y Retalhuleu; cuyas características económicas, sociales y políticas son altamente significativas a nivel nacional, por eso mismo, su propio crecimiento generó en el funcionamiento actual de 10 carreras a nivel de Licenciatura y realización de dos maestrías en convenio suscrito con el Instituto de Administración Pública (INAP) y la Facultad de Humanidades.

Sin embargo, ese mismo crecimiento y desarrollo en sus propios procesos, generó una represión implacable en contra de esta nueva cosmovisión, terror que inclusive llegó a poner en peligro su propia existencia como institución de Educación Superior. Esta cruenta represión, generada por fuerzas que siempre se han opuesto al concepto de una Ciencia y Educación liberadora, si bien no destruyó su existencia como institución de educación superior, si reprimió las bases epistemológicas que originaron su existencia; se mutiló el conocimiento, se soslayó el concepto de institución de educación superior progresista; se generó un sopor, un letargo intelectual y científico, y se

adoptaron prácticas educativas alineadas y enajenantes a los ideales de una nueva educación plenamente identificada y comprometida con la ciencia y su realidad social.

A veintidos años de su existencia, el Centro Universitario de Occidente, no ha satisfecho las expectativas de los ideales que le hicieron surgir; cierto es que con una población estudiantil cercana a los 6000 estudiantes, con una planta docente de aproximadamente 600 profesores y ayudantes de cátedra, con sus 10 carreras a nivel de licenciatura y Postgrados, cifras satisfacen a los admiradores de los números como reflejo de realidades. Pero al profundizar en su esencia, esas expectativas científicoacadémicas se han desplomado al no generarlas propuestas que contribuirán a mejorar los procesos educativos, sociales y políticos de la región y del país. La carencia de producción científica, las prácticas enajenantes, en lo educativo y lo administrativo, el surgimiento de grupos de presión en busca de poder para acomodar y satisfacer sus propios intereses en perjuicio de los caros intereses de la ciencia y del saber; el expoliamiento de los recursos de la institución etc., es la cruda realidad de nuestra institución, realidad en la cual como maestros nos desenvolvemos, nos acomodamos y realizamos nuestra

práctica educativa, la que caracterizamos seguidamente.

2.2 LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO EN EL CUNOC

En una realidad como la expuesta, es de esperar que la práctica educativa del maestro no responda (desde ningún concepto) a una definición y compromiso con una corriente teórico epistemológica concreta. Más bien responde a posiciones de acomodamiento, de actitud contemplativa, ante los procesos que demandan una auténtica función docente orientada a propiciar las condiciones para la realización de un auténtico aprendizaje por medio de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

La Función docente del Maestro, se inscribe y se sustenta en políticas educativas tradicionales; en la realización de actividades de transmisión, de relaciones autoritarias en el aula; acriticas, receptivas y memorísticas que conllevan a la formación de sujetos no deliberantes, pasivos y satisfactores de los requerimientos del sistema social prevaeciente en nuestro país.

La actividad docente, es relegada por el maestro a un segundo plano, a

una actividad secundaria que le genera recursos adicionales para mejorar su nivel de vida mediante la adquisición de bienes materiales. El maestro que labora en el CUNOC prioriza su actividad productiva generadora al margen de su actividad docente. Desde esta perspectiva, es obvio que los resultados de este tipo de práctica educativa, no llenen las expectativas exigidas de aprendizaje auténticos; es manifiesto también que la voluntad para investigar; para establecer vínculos interactivos con los alumnos; para generar soluciones a la problemática social, institucional y Académica; para actualizarse de acuerdo a los cambios que se manifiestan en la ciencia, la técnica y la cultura, y, final mente, para organizar mejor su materia queda reducida al "Dejar Hacer, Dejar Pasar" contemplativo y despreocupado de la Función Docente.

El acomodamiento del maestro, llega a extremos de con graciarse con sus estudiantes, a establecer relaciones de "Buen Maestro" porque accede a todas las peticiones que los alumnos le hacen para "Evitar tener problemas" tal como lo expresan en tertulias de corrillos: "Total que ellos (Los alumnos) son los que se perjudican"; al decir los alumnos, "no hay clases" el maestro responde que bueno nos vemos mañana!".

Su práctica educativa carente de investigación se descontextualiza, se estanca, se desactualiza.

La función docente se desnaturaliza cuando el maestro no eleva el nivel de conocimientos, cuando no se lanza a la búsqueda de los cambios y avances que la ciencia y la tecnología experimentan como producto de la práctica y las experiencias sociales del hombre, y en ello, el maestro del CUNOC carece de la voluntad de actualizarse.

La función docente es desarrollada en el CUNOC, por un maestro que se lanza a la práctica educativa improvisadamente, sin estar consciente y preparado para ella menoscabando así los resultados de los procesos educativos y a los procesos en sí; demostrando con ello las deficiencias y limitaciones pedagógicodidácticas que confronta, y de las cuales no manifiesta su deseo de superarlas evitando participar en procesos de capacitación didáctica y estudios de postgrado que han sido implementados por las autoridades académicas y administrativas.

Este es el contexto teórico y real en el cual se inscribe la función

docente del CUNOC, contexto concreto en donde se realizó la investigación y cuyos resultados evaluativos se presentan en los capítulos segundo y tercero.

CAPITULO SEGUNDO

EL CONCEPTO DE FUNCION DOCENTE EN EL MAESTRO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE

La propuesta teóricocrítica de la Educación define a la Función Docente "como una Práctica Educativa mediante la cual se promueve el aprendizaje de un Area determinada del conocimiento"⁷; desde esta perspectiva, la Docencia conlleva la construcción y la apropiación del conocimiento, propiciando las condiciones para de un auténtico aprendizaje. De ello se infiere que la función Docente que el maestro universitario realice como tal, debe concebirse desde la óptica de propiciar los aprendizajes mediante la generación de condiciones apropiadas que permitan la creación, construcción, así como la recreación del conocimiento científico en un Area determinada del saber. El actuar, según definiciones teóricoepistemológicas, define un concepto metodológico de trabajo, que responde a definiciones cosmogónicas institucionales sobre su "deber ser" y su "hacer" y, la función docente debe

⁷ Pérez Rivera, Graciela Perfiles Educativos No. 38. pp. 15, UNAM. México, 1987.

basarse en estas definiciones, para que su práctica responda a estas definiciones, que en sí, responden a su vez a los requerimientos y necesidades de una sociedad concreta.

El Maestro Universitario, debe, entonces, poseer una concepción definida de la función que realiza como docente, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, debe basar, esta concepción dentro de un marco teóricoepistemológico definido, para, de esta manera, tener plena conciencia del trabajo que realiza y debe realizar; la carencia, la duda, la ambigüedad en definir su propia función determina la realidad de su propio quehacer y las consecuencias del mismo en el hecho educativo. Analicemos entonces, como concibe el maestro universitario la función Docente:

a) El 48% de los maestros Universitarios del CUNOC concibe a la función Docente como "UN PROCESO DE TRANSMISION DE CONOCIMIENTOS AL ALUMNO" que el maestro desarrolla de una manera directa en el aula. Esta concepción de la Docencia como función, que maneja dicho grupo de maestros, responde a la corriente mecanista de la Escuela Tradicional, que concibe a la educación como la simple relación maestro alumno dentro del aula, en la que el

primero (maestro) mantiene relaciones de dominio y de poder, y en las cuales el es el poseedor del conocimiento el cual transmite al receptor (alumno), para que éste lo memorice y lo repita..

Puede entonces afirmarse que en una proporción significativa, los maestros realizan una práctica docente pupitresca que se caracteriza porque el conocimiento se transmite en una sola vía, por medio de elementos expositivos que el poseedor del conocimiento vierte a sus receptores (alumnos), quienes deben retenerlo y repetirlo, no construirlo ni recrearlo.

b) El 22% de los maestros Universitarios concibe a la Función Docente como "EL PROCESO DE ENSEÑANZAAPRENDIZAJE", es decir son términos sinónimos; Función Docente es igual a Proceso de EnseñanzaAprendizaje. A través del propiciamiento y la operativización se realizan ambos conceptos. Analizando esta relación de igualdad que el maestro hace de los conceptos, se entiende al PROCESO DE ENSEÑANZA más que de aprender. Dicho planteamiento no guarda relación con la concepción de Docencia como PROCESO EDUCATIVO que la Propuesta Teóricocrítica de la Educación concibe como "Expresión de una Práctica social que se da en momentos y condiciones de terminadas y

diferentes⁴; práctica que se inscribe en el fenómeno educativo y social global pero que se reduce a la relación entre profesor y alumno en el aula, taller o laboratorio, tal como esta proporción de maestros del CUNOC concibe a la relación de igualdad planteada entre Función Docente y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; el maestro es uno de los elementos activos y dinámicos de dicho proceso, pero nunca su función como Docente es similar de ese proceso, porque aceptarlo sería negar el otro elemento activo el alumno su participación, y su razón de ser en dicho proceso. Puede concluirse entonces que esta concepción que maneja el 22% de los maestros del CUNOC, no responde en medida alguna a la concepción de propiciar aprendizajes, en los cuales los alumnos tengan una mayor participación en la construcción, creación y recreación del conocimiento.

c) Una proporción del 6% de los maestros concibe a la Función Docente como "Una Guía que facilita y propicia al estudiante un aprendizaje nacido de su esfuerzo", concepto que tiende a distorsionar la perspectiva de la propuesta teórico crítica de la educación como un ejercicio compartido por todos los

⁴ Pérez Rivera, Graciela op. cit.

implicados en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje y no solo por uno de sus elementos. Distorsión que en gran medida es producto de programas de desarrollo docente mal sustentados teóricamente y epistemológicamente y que responde a interpretaciones personales y antojadizas sobre la visión clara y definida de la Función Docente.

d) En proporción similar (6%) otro sector de maestros concibe a la Función Docente como "UN CONJUNTO DE ACCIONES ORIENTADAS A LA SOCIALIZACION DE UNA DISCIPLINA CIENTIFICA" reproduciendo con esta concepción de poder el marco teórico en que se generan y se valoran modelos hegemónicos; papel que el maestro asume en el desarrollo de su práctica docente; ya que la socialización entendida sin crítica tiende a hacer que de una manera espontánea se acepte, por el alumno, lo hegemónico, lo que predomina en una sociedad y que actualmente sucede, lo que se ve, lo ahistórico. Esta concepción nace de la práctica dominante del maestro y surge de corrientes del aprendizaje "socializadas" por la relación estructural social predominante en un momento histórico determinado.

e) En similar proporción a los dos anteriores (6%), los maestros que laboran

en el CUNOC conciben a la Función Docente como "UNA IMPLICACION DE SERVICIO E INVESTIGACION PARA LA DOCENCIA, ES METODOLOGIA DOCENTE Y DE INVESTIGACION", concepción que responde subjetivamente al planteamiento teórico concreto de función docente. El investigar es función de sustentación de la Función Docente, es parte de ésta y no es un desarrollo al margen del trabajo del maestro.

f) Función Docente es "ORIENTACION, INSTRUCCION, EDUCACION, FORMACION, EVALUACION", concepto compartido por una proporción del 6% de los docentes del CUNOC. La Función docente lo es todo; una serie de acciones, hechos, actividades, pero sin ninguna orientación concreta. La Función Docente implica muchas de ellas pero orientadas a propiciar las condiciones para que se construya y recree el conocimiento.

g) Por último el 6% de los maestros universitarios del CUNOC concibe la función docente como una "LABOR ORIENTADA A PROPICIAR EN LOS ESTUDIANTES LA ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS ADECUADOS AL TIPO DE FORMACION QUE SE HA PROPUESTO LOGRAR"; concepción que no determina concretamente el proceso de adquisición de los conocimientos; y que de alguna forma se encuentra

vinculado a los procesos educativos tradicionales. Por otra parte el concepto se refiere a "conocimientos adecuados", pero más que todo a facilitarle su proceso de transmisión tradicional para mantener su hegemonía en el aula y su imagen de único poseedor del conocimiento orientado a la formación que se ha propuesto lograr en relación al concepto de educación.

La concepción analizada respondería mejor al concepto de función docente orientada a propiciar las condiciones para un auténtico aprendizaje, si definiese qué tipo de conocimiento? y el Para qué formar? por lo que no se comparte su falta de definición, a pesar de su ligero acercamiento al concepto teórico que se maneja.

Es pues observable las diferencias en las concepciones de Función Docente que poseen y manejan los maestros Universitarios del CUNOC. Las unas, marcan una repetición de acciones orientadas a transmitir Conocimientos con señalada tendencia mecanicista, encerrando en ella todos los aspectos que caracterizan a esta corriente tradicional del aprendizaje (autoritaria, comunicación en una sola vía reproductora, mínima participación del estudiante, pupitrezca, etc.), cuyos efectos son conocidos como inhibidores

del desarrollo educativo del alumno. Las otras concepciones, concebidas con poco conocimiento de corrientes teóricas del Aprendizaje, señalan improvisación del maestro en pretender construir conceptos sin sentido y sustentación teórica. Otras concepciones como la de Socialización, deben tomarse con reserva dado el manejo de ciertos conceptos que tienen estrecha relación con modelos dominantes.

Puede concluirse, entonces, que en su mayoría (94%) los Maestros Universitarios del CUNOC poseen una concepción de Función Docente que responde a corrientes del aprendizaje vinculadas con las relaciones hegemónicas que modelos sociales dominantes ahistóricos imponen en nuestras sociedades con el propósito de inhibir el desarrollo educativo de esta. Es preocupante que solo el 6% de los maestros del CUNOC manejen concepciones de Función Docente que responden a un verdadero aprendizaje, en donde se adquieren, construyen y recrean conocimientos, desarrollando capacidad de discernimiento que permita una práctica social orientada a transformar las estructuras establecidas por ideologías conservadoras y dominantes en nuestra sociedad.

CAPITULO TERCERO

ACTIVIDADES DOCENTES DEL MAESTRO UNIVERSITARIO DEL CUNOC

La propuesta teóricocrítica de la educación nos señala que la "Docencia es una práctica educativa mediante la cual se promueve el aprendizaje de un área determinada del conocimiento,"⁹ de tal manera que el docente debe desarrollar una serie de actividades o funciones de apoyo y sustentación para hacer realidad su práctica educativa. Para ello, la propuesta teórico-crítica indica, que el maestro universitario debe dominar el campo disciplinario correspondiente, pero además debe contar con una formación en el área educativa que le posibilite formular un marco teórico conceptual y método lógico con el cual organizar su función docente de manera tal que le permita proporcionar las condiciones para la construcción y recreación del conocimiento. Es pues necesario que el maestro universitario realice en su función docente, como mínimo, las actividades siguientes:

⁹ Pérez Rivera, Graciela op. cit.

- a) Planeación
- b) Consejo y Orientación
- c) Investigación
- d) Actualización, y,
- e) Acción Propositiva.

Actividades que son sujetas de estudio y análisis en el presente trabajo, tal como sigue:

3.1 ACTIVIDAD DE PLANEACION EN LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO UNIVERSITARIO

La actividad de Planeación como elemento de la práctica educativa, parte de la formación que en el área educativa debe poseer el maestro universitario, ya que esta formación le permitirá Organizar su materia; objetivo de Enseñanza- Aprendizaje, seleccionar y diseñar materiales didácticos y desarrollar formas de aprendizaje y de evaluación; partiendo como es natural, del diagnóstico de las necesidades y limitaciones sociales institucionales y académicas. Es pues, este planteamiento teórico-crítico

sobre la actividad de planeación, el que nos permitirá abordar la interpretación de la realización de esta función en la práctica educativa del maestro Universitario, partiendo de los aspectos base de la planeación del maestro hasta llegar a las formas de evaluación que emplea en su materia.

3.1.1 ASPECTOS BASE DE LA PLANEACION DOCENTE

En todo proceso de planeación, debe tomarse en consideración las limitaciones de orden social, institucional, económico, etc. que de una u otra forma pueden restringir el logro de propósitos y objetivos planteados. El conocimiento de estas limitaciones sociales, así como el conocimiento de las necesidades contextuales e institucionales permiten al profesional estar consciente de sus posibilidades de planeación para que a partir de ello pueda formular los objetivos que pretende lograr, en relación a los principios escogidos, la determinación de las funciones/acciones y la implementación de la estrategia y procedimientos para el logro de los objetivos y las formas de evaluación de los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos. Las actividades de planeación pues, deben partir de la práctica educativa del maestro, da un diagnóstico de las necesidades y limitaciones

sociales, institucionales y académicas, así como de propósitos y objetivos institucionales y educacionales. Partiendo de esta base, estudiaremos estos aspectos:

a) En relación a necesidades de orden social, institucional y académicas, los maestros universitarios no toman ningún aspecto para la formulación de su diagnóstico;

b) Respecto a limitaciones o restricciones, los maestros toman los aspectos siguientes previo a la acción de planificar:

El tiempo disponible en el ciclo lectivo el 60% de maestros

Recursos y material disponible el 20% de maestros

Cantidad de alumnos asignados el 20% de maestros

Conocimientos teóricos que posea el maes

tro sobre el curso 7% de maestros

Bibliografía existente 27% de maestros

c) En cuanto a estructuras curriculares, es decir, aspectos propiamente

académicos:

El Perfil	13% de maestros
El Curriculum	27% de maestros
Objetivos de la Carrera	13% de maestros
Objetivos del Curso	7% de maestros
Objetivos (sin especificación)	20% de maestros
Bases FilosóficoPolíticas	7% de maestros
Contenidos Programáticos	53% de maestros

Los aspectos anteriores, como base de la planificación que realiza el maestro universitario en relación a su función docente, constituyen en sí, elementos de planeación aislados, tomados separadamente y que en sus resultados, se manifiestan elementos inhibidores del desarrollo educativo. Los maestros al no determinar un DIAGNOSTICO global de situaciones que determinan la función docente, limitan las condiciones para que se den los procesos de construcción del conocimiento. Es pues notorio, que los elementos base predominantes en la realización del proceso de planeación, lo constituyen el tiempo disponible en el ciclo lectivo (60% de maestros) y los

contenidos programáticos un simple listado de temas (53%) que sopesados de acuerdo a las teorías del aprendizaje, caracterizan al proceso mecanista de la escuela tradicional, por cuanto al darse la relación Tiempo DisponibleContenido Programático la cobertura, complejidad y nivel de profundización de estos , estaría en función del tiempo real disponible para abordarlos, y como es el caso de algunas unidades del Centro Universitario de Occidente, este se reduce entre 30 a 40 períodos de clase de 45 minutos cada uno durante un semestre académico, lo cual redonda en consecuencias como fragmentación y atomización del conocimiento, que son elementos del reduccionismo.

En otros aspectos es observable que un pequeño porcentaje de maestros toma elementos básicos de planificación para organizar su materiaobjetivo de enseñanzaaprendizaje, tales como el perfil de salida objetivo de la carrera, de bloque y del curso, imprimiéndole bases políticofilosóficas, sin embargo puede considerarse como un proceso academicista ya que no considera el contexto social, político y económico en el momento determinado y específico de la planeación. Que da pues, evidencia en una proporción significativa de maestros la deficiente base de planeación de su función docente.

3.1.2 PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS EN LA PLANEACION DOCENTE

El planteamiento de los objetivos que se desean lograr en el desarrollo de cualquier actividad emprendida por el hombre, respondera a las necesidades, limitaciones y propósitos sociales del contexto, en el cual debe desarrollarse dicha actividad. Los objetivos, entonces, deben derivarse del diagnóstico que el planificador ha establecido previamente de esa realidad concreta en que se desarrolla; de tal manera, el maestro universitario debe plantear los objetivos de su práctica docente a partir del diagnóstico establecido de las necesidades y limitaciones sociales, institucionales y académicas, para que responda toda esa práctica educativa a una realidad concreta en relacion al objeto de estudio, al nivel del educando y de la universidad. Al plantear sus objetivos, el maestro debe categorizarlos. Asimismo debe presentarlos con sus elementos esenciales identificados para, establecer sus formas de evaluación que le permitan confrontar los resultados obtenidos con lo planteado y de esta manera retroalimentar el proceso de enseñanzaaprendizaje. Desde esta perspectiva abordaremos el análisis del planteamiento de objetivos en la actividad de planificación que el maestro universitario desarrolla en su función docente.

a) De la información obtenida, ningún maestro del CUNOC realiza el planteamiento de sus objetivos partiendo de un diagnóstico concreto, lo cual presupone que basan el planteamiento de estos en factores o aspectos parciales y aislados, proyectando su cosmovisión, tal como se demuestra en los apartados posteriores;

b) El 27% de los maestros plantea los objetivos de su práctica docente a partir de propósitos y objetivos superiores, técnicamente es correcta la derivación; sin embargo, no debe descuidarse que los propósitos y objetivos académicos respondían al momento histórico de la estructuración curricular y que la derivación debe complementarse con el análisis del contexto actual en que se llevarán a cabo las acciones para el logro de los objetivos planteados;

c) 33% de los maestros del CUNOC basa el planteamiento de los objetivos de su práctica docente, en el análisis de la realidad social, pero descuidando el análisis de los propósitos y objetivos planteados en la estructura curricular, dado que con lo señalado en el literal b, se complementan. De lo contrario el maestro estaría descontextualizando su práctica educativa,

pero no respondiendo a las necesidades y planteamiento de los logros académicos los cuales también condicionan el planteamiento de los objetivos de su función docente;

d) El 40% de los maestros del CUNOC toma como base para el planteamiento de los objetivos de su función docente aspectos aislados, marginados, reducidos al contenido de la materia/curso que imparte, a la bibliografía que posee, a reducir resistencias, a los recursos disponibles... etc., lo anterior denota una actividad no formal y científica en el planteamiento de los objetivos de su práctica como docente.

En relación a la categorización de objetivos en la planificación, solamente el 30% de los maestros universitarios del CUNOC lo realiza y lo hace en función del logro de los mismos, es decir en el condicionamiento del logro de los objetivos. En este grupo que categoriza los objetivos de su práctica docente, solamente el 40% de ellos logra identificar adecuadamente los elementos esenciales que le permitan establecer los mecanismos adecuados para el logro de los mismos y las formas de evaluación para confrontar los resultados y retroalimentar el proceso.

Es pues, notoria la carencia de conocimiento en el proceso de planteamiento de objetivos en el maestro del CUNOC teniéndolo en un porcentaje no significativo, y de una forma parcial que necesita ser complementada por una u otra situación social, institucional académica.

3.1.3 ORGANIZACION DE LA MATERIA EN LA PLANEACION DOCENTE

La organización del trabajo en una actividad, es importante para propiciar las condiciones que permitan la realización fácil, eficaz y ordenada de ella. Normalmente la Organización del trabajo, obedece a criterios técnico-científicos, de tal manera que la aplicación de ellos depende de las características de la actividad a organizar. En la práctica docente, la organización se dirige a los contenidos mismos de la función docente, específicamente a la organización de su materia como objetivo de enseñanzaaprendizaje; es pues, en función de los objetivos y la categorización que de estos se ha realizado como debe organizarse la materia, por parte del maestro. Veamos los criterios utilizados de organización de la materia que imparte:

a) En relación al criterio de la propuesta teóricocrítica de la educación, el 27% de los maestros del CUNOC maneja la organización de su (s) materia (s) derivándola de los objetivos y de la jerarquización que de los mismos ha realizado, respondiendo de esta manera a las necesidades y exigencias del proceso de enseñanzaaprendizaje, según esta propuesta.

b) Sin embargo, el 73% de los maestros tiene criterios, opuestos a los fines teórico-críticos de la educación en relación a la organización de la materia, tal como se indica seguidamente:

b.1 El 33% tiende a tomar como base los contenidos de la materia, organizándolos de lo más simple a lo más complejo; organización que parte del criterio personal del maestro.

b.2 Asumiendo como criterio de organización la adecuación a las necesidades sociales y profesionales un 7% de los maestros organiza su materia, criterio que debe tomarse como elemento básico dentro del diagnóstico, y éste último base del proceso del planteamiento de objetivos y no de organización de la materia;

b.3 El 7% de maestros utiliza el criterio de organizar la materia en función de los recursos de que dispone, demostrando de esta manera un desconocimiento sobre criterios teórico-científicos de organización. Igualmente sucede con otro 19% de maestros que basa este criterio de organización de la materia de acuerdo a su propia experiencia personal, lo que responde a una repetición de la organización a ciclos lectivos anteriores, dependiendo de su tiempo de servicio, que en promedio es de 8 años en la muestra tomada,

b.4 Un 7% de maestros toma en consideración bases filosófico-políticas y científicotécnicas para la organización de su materia, pero estas bases deben formarse en el proceso de del diagnóstico base de todo el procedimiento de aplicación;

Es pues, notoria la ausencia de criterios teórico- científicos en la organización de la materia en esta significativa proporción de maestros universitarios del CUNOC, lo que evidencia la necesidad de una adecuada orientación y desarrollo en este aspecto de planificación de la Función Docente.

3.1.4 DETERMINACION DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAAPRENDI

ZAJE EN LA PLANEACION DOCENTE

Hemos analizado la derivación correcta que debe darse de DIAGNOSTICO-PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS-ORGANIZACION DE LA MATERIA, derivación lineal que lleva a la determinación de las estrategias de enseñanzaaprendizaje que deben emplearse y manejarse para el desarrollo de los contenidos de la materia, y de esta manera, al logro de los Objetivos planteados. Es así como se deben precisar las actividades a desarrollar para este propósito; sin embargo, en su práctica docente hace lo siguiente:

- a) Precisa las estrategias en función de los contenidos (40%) que es correcto, pero sin buscar la EFICIENCIA que con lleva establecerlas paralelamente al LOGRO de los objetivos, pues, de los resultados obtenidos dependera el proceso de confrontación con lo planteado en los objetivos,
- b) Por su experiencia como estudiante, el 20% de maestros determina las estrategias de enseñanza-aprendizaje en base a la manera "en que fue enseñado" porque a juicio de estos maestros, con ellos dio resultado;

c) En relación a los objetivos (33%) los maestros precisan las actividades/Estrategias de Enseñanzaaprendizaje a emplear; (situación que es analizada en el literal a) y que deberían complementarse para manejar adecuadamente el criterio de la propuesta teórico-crítica de la Educación;

d) El 20% de los maestros determinan sus estrategias en base a los Recursos de que disponen, criterio éste no técnico por que no tiene orientación en relación a las bases lógicas de los objetivos.

Es observable, pues, que una proporción significativa de maestros, no maneja criterios teóricos en la determinación de las estrategias de enseñanzaaprendizaje a emplear en su práctica docente y la otra parte (40%) maneja prácticamente este proceso. Estas situaciones obviamente se evidencian en el tipo de estrategias que más emplean los maestros en su práctica docente; veamos:

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	PROPORCIÓN DE MAESTROS QUE LA EMPLEAN
--------------------------------------	---------------------------------------

Clase Expositiva	73%
Comprobación de lectura	60%
Trabajos de Grupo	80%
Investigaciones Bibliográficas	40%

Priorizando los trabajos de grupo, la clase expositiva, las comprobaciones de lectura y las investigaciones bibliográficas en su orden respectivamente.

Estas estrategias son características de procesos educativos mecanicistas de la escuela tradicional, los mismos van orientadas a la cobertura de contenidos, a transmitir conocimientos, a un proceso receptivo-memorístico más que a propiciar las condiciones para la construcción y recreación del conocimiento. Las proporciones anteriores son significativas, y en eso basaremos esta afirmación teórica. Sin embargo, es alentador el que algunos maestros manejen estrategias orientadas a propiciar las condiciones que generan conocimientos:

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	PROPORCION DE MAESTROS QUE LA EMPLEA
-----------------------------------	--------------------------------------

Investigaciones experimentales	20%
Laboratorios	33%
Videoforos	13%
Análisis de Casos	27%
Ensayos	7%

Ha quedado evidenciado el deficiente proceso de planificación que el maestro universitario del CUROC maneja. Obviamente los resultados saltan a la vista en las diferentes cátedras que funcionan en este Centro Universitario de Occidente, en ellas se manifiesta un estancamiento en sus procesos educativos, una descontextualización y desactualización las que reflejan de por sí la ausencia de Procesos retroalimentadores que propicien la superación del estancamiento. Estas deficiencias se evidencian en las formas de evaluación que el maestro emplea en su práctica docente.

3.1.5 FORMAS DE EVALUACION EMPLEADAS POR EL MAESTRO UNIVERSITARIO EN LA PLANEACION DOCENTE

Previo al análisis de las formas de evaluación empleadas por el maestro para evaluar los resultados de su práctica docente, es conveniente analizar las que utiliza el maestro para la evaluación del rendimiento académico.

- a) Una proporción del 40% de maestros, toma como base los contenidos del curso para establecer las formas de evaluación de los aprendizajes,
- b) Un 33% parte de los objetivos planteados, situación correcta técnica y científicamente, pues todo el proceso busca el logro de estos, así como de sus comparaciones con los aprendizajes, obtenidos en la docencia para retroalimentar los procesos educativos.
- c) 27% de los maestros parte de criterios de asimilación, de la comprensión, de constatar lo aprendido, lo cual es característico de procesos orientados a MEDIR lo retenido.

La Síntesis anterior nos permitirá establecer relaciones entre estas bases y las formas de evaluación que prioritariamente aplica el maestro Universitario.

10. Exámenes, forma de MEDICIÓN DE LO RETENIDO más que de Evaluación de aprendizajes, es empleada por el 87% de maestros en su práctica docente, de esta manera se reafirma la tipificación que de esta educación hemos hecho en apartados anteriores: MECANICA, REPETITIVA, REPRODUCTORA, MEMORISTICA, ETC.

20. Laboratorios, forma comúnmente relacionada con trabajo teórico domiciliarios, más que de una práctica vivencial en unidades técnicas, reafirma la caracterización anterior, esta forma de evaluación la práctica el 47% de maestros.

30. Comprobaciones de Lectura, cuya característica es medir lo retenido por el estudiante en la lectura, más que construir a partir de ella; nueva sustentación para lo afirmado, en los incisos 10. y 20..

40. LAS INVESTIGACIONES BIBLIOGRAFICAS (20% de maestros) que refuerzan

nuestra afirmación ya que consiste en resúmenes escritos, la mayor de las veces mutiladores.

Es pues, característico del maestro universitario empleo de formas de evaluación contrarias a las teorías del CUNOC orientadas a propiciar condiciones que generen construcción y recreación de conocimientos.

3.2 ACTIVIDAD DE CONSEJO Y ORIENTACION EN LA FUNCION DOCENTE

La Función Docente como práctica educativa del maestro universitario, conlleva también, la realización de la actividad de CONSEJO Y ORIENTACION, que de acuerdo a la propuesta teórico-crítica de la educación se hace realidad cuando:

"El maestro Universitario, fuera de su tiempo normal de trabajo docente, dedica su tiempo y atención personal a la problemática que enfrenta el alumno, tanto en lo personal como en lo académico o de cualquier otra índole; proporcionándole las sugerencias y proposiciones tanto académicas como axiológicas que le contribuyan a superar las limitaciones y deficiencias que

el alumno confronta como producto de la problemática que vive".

Desde la perspectiva teóricocrítica de la educación, esto implicaría que entre maestros y alumnos establecieran relaciones mutuas de confianza, respeto y amistad, para que el primero pueda ser abordado por el alumno, atendiéndole y escuchándole sus problemas y aflicciones y de esta manera sugerirle las opciones de solución para que el alumno las evalúe y de acuerdo a su criterio las tome o no en cuenta.

Para que pueda darse como práctica educativa en la función, que como docente realiza el maestro universitario, la relación maestroalumno debe partir de un nivel de confianza entre ambos, en donde el maestro sea visto con respeto por los valores que porta y que induzcan al alumno a acudir a él en busca de consejo y orientación a sus problemas. Lo anterior implica que, aparte de maestro, el educador debe verse como amigo o persona de confianza del alumno. Veamos pues, como se manifiesta esta actividad en la práctica educativa por parte del maestro universitario del CUNOC.

La opinión de los maestros universitarios en cuanto al grado de relación

que tienden a establecer con sus alumnos en el desarrollo de su formación docente es la siguiente:

EXCELENTE según el	13%
MUY BUENA según el	53%
BUENA según el	34%

Y el nivel de Confianza que se manifiesta en esta relación, según los maestros es:

Muy alta Confianza en la relación en el 20% de los casos

Alta confianza en la relación en el 40% de los casos

Poca confianza en la relación en el 40% de los casos.

Estos últimos datos contradicen los niveles de relación manifestados por los mismos maestros; contradicción que se sustenta más con sus propias opiniones cuando manifiestan que el alumno les ve únicamente como maestros (opinión del 55% de maestros) tal y como se analizó en el primer capítulo, la concepción de la relación del maestro alumno reposan en el autoritarismo

del primero, por lo que la relación no puede ir de buena a excelente como respondieron los maestros y correspondería, en la mayoría de ellos a una respuesta subjetiva de favorecerse.

En otro sentido, puede aceptarse que en el 33% de la opinión de los maestros, el alumno les ve como amigo y el 1% como amigo y persona de su confianza; proporción no significativa esta última pero que responde a la perspectiva teórica desde la cual se aborda este estudio.

Existe, además una proporción que responde a relaciones de "amistad" que se establecen bajo criterios subjetivos y de congraciamiento del alumno para con el maestro y viceversa.

La subjetividad de respuesta de favorecerse y las contradicciones en sus opiniones, nos permiten evaluar de mejor manera los aspectos siguientes:

Según la totalidad de maestros universitarios, ellos prestan interés y preocupación a los problemas personales y académicos que enfrentan sus alumnos, dedicando tiempo ordinario y extraordinario a discutir con ellos esa

problemática que padecen, no importando el horario requerido para ello sin embargo, es importante resaltar las razones por las cuales el alumno acude al maestro en busca de consejo y orientación:

Por problemas de la materia	73%
Por la confianza que el maestro le brinda al alumno	20%
Por problemas personales	4%
Sólo por platicar	2%
Consulta médicopsicológica	1%

y a ello agregamos temas que abordan en las reuniones de consejo y orientación que establecen maestro y alumno.

AcadémicoPersonales	27%
Académicos	40%
Académicodeportivos	13%
AcadémicosGeneralidades	5%
Generalidades	15%

Prevalece entonces una relación maestroalumno sustentada en la vinculación académica que, como se afirma en la conclusión del capítulo primero, es tipificada como tradicionalista.

Podemos concluir entonces, aparte de la afirmación anterior, que la actividad de consejo y orientación en la práctica del docente adolece de muchas contradicciones, limitaciones y deficiencias, las cuales tienden a circunscribirse a una relación intraaula y no a la superación conjunta de la problemática global que se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como tampoco a la formación y sustentación de valores sociales que se busca en los procesos educativos.

3.3 ACTIVIDAD DE INVESTIGACION EN LA FUNCION DOCENTE

La investigación constituye como todas las actividades que sustentan la práctica docente una actividad fundamental en la función docente, ya que permite al maestro contextualizar al estudiar y discutir, la realidad socioeconómica, institucional y académica para que de esta manera pueda generar, al interpretar los resultados de sus estudios, las acciones

propositivas que tiendan al planteamiento de alternativas de solución de la problemática identificada en esa realidad.

La actividad de Investigación debe surgir por la inquietud, el interés, de ese espíritu acucioso de abordar la realidad concreta para la recreación misma del conocimiento, y, los resultados de esas inquietudes son las investigaciones, publicaciones, presentación de ensayos que se realizan.

A demás, por medio de estos resultados se mide la producción científica de una institución de educación superior. Porque sin la práctica de investigación de sus maestros, la función docente se descontextualiza y se convierte en una repetidora de conocimientos librezcos, producto de experiencias ajenas y muchas veces con muy bajo nivel de referencialidad. Sin práctica de investigación no hay confrontación de lo abstracto con lo concreto; no hay recreación del conocimiento ni generación de este a través de variadas experiencias. Es pues, esta situación la que analizaremos en el maestro universitario del CUNOC.

La información obtenida nos refiere que el 67% de los maestros ha

realizado y/o realiza investigaciones, con la salvedad de que en el 34% de ellos, estas han sido como estudiantes de Postgrado y/o Tesis de Grado, que como maestros propiamente, lo cual implica que necesitan una presión para desarrollar investigación ya que su realización determina promoción en el estudio. Es pues, significativo que las investigaciones no sean producto del interés e inquietud del maestro como tal.

Por el otro lado el 33% de los maestros no ha realizado y/o no realiza investigación, argumentando como justificación de ello "LA FALTA DE TIEMPO", lo cual en docencia no es causa para no contextualizarse.

A lo anterior, hay que agregar que solamente el 33% de los maestros que investigan han publicado los resultados de las investigaciones; lo que induce a pensar que el otro porcentaje (34%) guarda los resultados de "sus investigaciones" para sí, lo que hace perder el sentido de la investigación o sea dar a conocer los resultados de éstas.

Otro elemento que determina el trabajo de investigación en la función docente es la realización de ENSAYOS, puesto que estos constituyen una

aproximación al objeto de análisis y es producto de los conocimientos, experiencias y vivencias o los criterios teóricos, técnicos o científicos del maestro sobre un área u objeto del conocimiento; y esto generaría y construcción del conocimiento al ser sometido a crítica ante los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, únicamente el 27% de maestro del CUNOC ha realizado ensayos sobre la realidad social, institucional y lo académico, y el 73% no ha participado en estas actividades.

Por último, en cuanto a su participar como miembro de grupos de investigación, el 60% de maestros manifiesta que si ha formado parte de estos grupos, pero al tomarlos como el 100%, el 40% de ellos en su calidad de ESTUDIANTES de post-grado y no en su calidad de maestros universitarios, quedando pues la participación en grupo de investigación de un 20% y un 40% de maestros que no participa.

Del análisis realizado, podemos concluir que esta actividad de investigación como parte esencial en la sustentación de la práctica educativa del maestro Universitario es tomada con cierto y marcado desinterés por parte

de ellos; descontextualizando el proceso educativo e inhibiendo la discusión y construcción del conocimiento ante la ausencia de criterios teórico-científicos que lo generan.

3.4 ACTIVIDAD PROPOSITIVA DEL MAESTRO EN LA FUNCION DOCENTE

La Acción Propositiva, bajo la perspectiva teórico-crítica de la educación, comprende la actividad generadora del maestro en el planteamiento de alternativas de solución a la problemática social, institucional y académica que ha investigado, estudiado o discutido a través de diferentes medios científicos tales como: investigaciones, publicaciones ensayos, comisiones, eventos, (paneles, foros, mesas redondas ...etc.).

Obviamente esta acción propositiva del maestro universitario, en su Función como docente, implica una participación activa y consciente, un involucramiento, un compromiso serio de su parte, con su trabajo docente, con su práctica educativa; para prestar todo sus esfuerzos a contruir en la superación de los problemas, limitaciones y deficiencias que se manifiestan en la sociedad, en la institución y en lo académico.

Es entonces por medio de la participación y en la presentación escrita de los resultados de sus estudios e investigaciones en forma de Ponencias y/o propuestas de soluciones ante las instancias respectivas, como evaluaremos esta acción propositiva en el maestro del CUNOC al realizar su función docente.

En relación a la participación del maestro para la realización de la acción propositiva. Esta se verifica a través de:

1) La asistencia participativa del maestro en comisiones de estudio y discusión conformadas a nivel institucional con el propósito de analizar y evaluar la problemática social, institucional y académica, y proponer las alternativas de solución correspondientes; y

2) La asistencia participativa en eventos científicos de discusión de la problemática social, institucional y/o académica. Con respecto a la Participación en el Trabajo, estudio y discusión a nivel institucional, la participación del maestro se reduce al 33% de los mismos, y la no participación alcanza el 67%.

De la participación en comisiones, la totalidad de ellas fueron orientadas a problemas académicos.

En cuanto a la participación en eventos científicos, el 67% de maestros participa principalmente en seminarios y talleres, fundamentalmente de capacitación al maestro; una proporción mínima en eventos donde se estudia y discute la problemática social, institucional y académica, espacio donde se genera la acción propositiva del maestro.

En cuanto a la presentación escrita de ponencias/soluciones a la problemática social, institucional y/o académica estudiada, el 53% de Maestros manifiesta hacerlo presentando a las instancias académicas, e institucionales correspondientes; lo curioso de ello es que el 20% de las presentaciones han sido desde la categoría de estudiantes y no como maestros; aparte de ello solamente el 27% de maestros ha presentado sus planteamientos ante las instancias institucionales y académicas correspondientes.

El 47% de maestros manifiesta no realizar este tipo de actividades por

carecer de CONSCIENCIA en cuanto a su función docente como generadora de soluciones a la problemática institucional y académica que cotidianamente confronta y vive.

Es pues esta otra realidad la que también ha motivado este trabajo; la poca participación del docente en el planteamiento de soluciones a la problemática institucional y académica,

Si no proceden de los elementos involucrados en los procesos educativos, soluciones, los problemas se agudizan y se vuelven CRISIS; es lo que a nivel institucional y académico vivimos actualmente en nuestra unidad académica. Es pues necesario tener presente estos resultados para poder emitir un juicio definitivo sobre esta mínima acción propositiva que se genera en el maestro universitario del CUNOC.

3.5 LA ACTUALIZACION DEL MAESTRO, COMO ACTIVIDAD DE SU FUNCION DOCENTE

La actualización del maestro es determinante y ésta de viene, en gran medida, de la voluntad del docente por superar los estudios científico-

pedagógicos en los cuales realiza su práctica educativa. Esta superación se desarrolla:

a) por medio de la lectura y actualización constante de la producción literaria relativa a sus especialidades y a lo pedagógico como su quehacer;

b) a través de la participación activa en eventos científicos de su disciplina, en los cuales se vierten los nuevos planteamientos teóricos y técnicos que le permitirán enriquecer su conocimiento. Asimismo, participando en cursos, cursillos, talleres de capacitación e instrumentación pedagógico-didácticos que le permitan desarrollar mejor su labor como maestros, y

c) Realizando estudios de postgrado en materia de conocimiento.

Desde la perspectiva anterior se estudia y evalúa la información obtenida de los maestros investigados.

a) Según la totalidad de maestros, ellos leen y actualizan constantemente su

bibliografía; pero solamente el 67% de ellos realiza un análisis teóricocrítico de dicha Bibliografía al manejarla y recomendársela a sus estudiantes; y este análisis crítico es realizado por el 40% de los maestros en base "A SI LLENAN LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA QUE IMPARTE", que en sí responde más a la cantidad de manejo de contenidos que a las propuestas teóricocientíficas, y al nivel de referencialidad de la BIBLIOGRAFÍA que el maestro debe buscar y ofrecer a sus alumnos.

El 60% de maestros que hace análisis teóricocrítico de la Bibliografía, sigue el proceso adecuado de donde se infiere que hace la escogencia y propuesta bibliográfica adecuada; siendo sus criterios de análisis los siguientes:

- Categorías teóricas esenciales,
- Enfoque teórico científico del autor,
- Relación con la realidad nacional,
- Validez de la propuesta teórica,
- El método de Exposición,
- Claridad en la presentación del contenido.

b) El maestro (en una proporción del 37%) participa en eventos científico/académicos que le permiten enriquecer y actualizar su conocimiento disciplinario y/o de tipo general; así como desarrollar habilidades por medio de eventos de capacitación e instrumentación pedagógicodidáctica. Sin embargo, existe una proporción de maestros del 13% que demuestra apatía en asistir a este tipo de actividades.

c) En cuanto a los estudios de postgrado, de los 16 maestros investigados, y de ellos: 13 de tiempo completo y 3 de medio tiempo, el 80% realiza o ha realizado estudios de postgrado a nivel de:

Diplomado en investigación en ciencias sociales	25%
Maestría en Administración Pública	33%
Maestría en Docencia Universitaria	33%
Maestría en Psicología Clínica	4%
Maestría en Economía y Desarrollo y	
Maestría en Docencia Universitaria	5%

Es pues satisfactorio, inferir que existe entre los maestros

Universitarios investigados la inquietud de actualizarse por medio de estudios de postgrado.

Es lamentable también reconocer que el 20% de maestros manifiesta no realizar estudios de postgrado porque "NO HAY TIEMPO PARA HACERLO".

Puede concluirse entonces que respecto a actualización, existe marcada voluntad de los maestros investigados por actualizar sus conocimientos de acuerdo a los avances científicos y técnicos; por superar su nivel y grado académico con la realización de estudios de postgrado;

En relación al seguimiento de un proceso teórico-crítico para la adquisición y recomendación de bibliografía actualizada, la mayor proporción de maestros no lo sigue, lo que arriesga las condiciones de propiciar un verdadero aprendizaje, al manejar bibliografía ajena a la realidad, cuyo nivel de referencialidad puede distorsionar a los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con mensajes ideológico-políticos que responden a intereses de relaciones de poder dominantes en la sociedad.

Hasta aquí la Evaluación sobre las actividades que la propuesta teórico-crítica de la educación, propone como sus bases de una función docente orientada a propiciar las condiciones para la construcción y recreación del conocimiento científico y con ello formar profesionales conscientes y capaces de buscar la transformación de una realidad que no responde a las necesidades e intereses de las mayorías marginadas y desposeídas de nuestra sociedad.

CAPITULO CUARTO

DIAGNOSTICO SOBRE LA FUNCION DOCENTE DEL MAESTRO UNIVERSITARIO DEL CUNOC

En los apartados anteriores, se ha evaluado:

- a) El concepto de función docente que maneja el maestro universitario, y
- b) Las actividades propuestas que sustentan y apoyan el desarrollo de la función docente como práctica educativa del maestro.

La evaluación ha sido efectuada desde la perspectiva de la propuesta teóricocrítica de la educación que concibe a la función docente como: la práctica educativa del maestro orientada a propiciar las condiciones para el desarrollo de un verdadero aprendizaje a través de la construcción y recreación del conocimiento. De los resultados de la evaluación se presenta en este apartado, el DIAGNOSTICO de lo que el maestro universitario posee y maneja de la función docente de su Práctica educativa cotidiana. Dicho

diagnóstico es el siguiente:

El maestro Universitario del Centro Universitario de Occidente no posee con claridad un concepto teórico- epistemológico definido e identificado concretamente con alguna corriente del aprendizaje.

La función docente, como práctica educativa del maestro se sustenta DEBILMENTE en actividades de docencia como:

a) Planeación, sustentada en : Limitaciones de recursos tiempo y material disponible; objetivos derivados principalmente de los contenidos programáticos asignados a la materia, y de elementos aislados que no responden a criterios técnico-científico alguno; de criterios inadecuados de organización de la materia; de procesos inadecuados para la selección pertinente de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de formas de evaluación tradicionales que no responden a procesos Retroalimentadores de la práctica educativa;

b) Consejo y Orientación que se concreta a resolver dudas de la materia;

problemas del curso, y no a la formación de valores que contribuyan al desarrollo espiritual científico de los elementos del proceso de enseñanzaaprendizaje, para que proyecte esta acción axiológica a la sociedad;

c) Investigación reducida a las "tareas" obligatorias de sus procesos evaluativos como estudiantes de postgrado más que como maestros interesados en el estudio, de su problemática social, institucional y académica;

d) Acción Propositiva que no contribuye con la generación de alternativas de solución que permitan superar los grandes problemas institucionales y académicos que nuestra institución de educación superior confronta; y

e) Actualización orientada a lo científico general más que a superar las limitaciones DIDACTICAS, cuyos reflejos negativos se manifiestan en la evaluación realizada y sintetizados en este diagnóstico.

Obviamente, los resultados obtenidos no reflejan una buena práctica educativa en los maestros universitarios del Centro Universitario de Occidente; sin embargo, sí reflejan la realidad de nuestros procesos

educativos, los cuales no responden a las necesidades y requerimientos de la sociedad guatemalteca.

Manifiestan estos resultados nuestras enfermedades y debilidades, así como la necesidad urgente de enfrentar esos agudos problemas de nuestra educación superior; además, efectuar los planteamientos que nos permitan superar todas estas deficiencias y limitaciones, y con ello, desarrollar procesos educativos que respondan a un auténtico aprendizaje que conlleve: la construcción y recreación del conocimiento; la formación de valores sociales identificados y comprometidos con la transformación de las estructuras económicas y sociales dominantes, hacia estructuras menos injustas.

CAPITULO QUINTO

PROPUESTA

El sustentante del presente trabajo de tesis se permite presentar a la consideración de las autoridades administrativas y académicas, los lineamientos metodológicos basado en la corriente teórico-^{CRITICA}~~práctica~~ de la educación que deben retomarse al interior del Centro Universitario de Occidente en la práctica educativa del maestro:

1. ADOPTAR COMO CONCEPTO DE FUNCION DOCENTE.

A todas aquellas actividades que, como práctica educativa, debe desarrollar el maestro universitario para propiciar las condiciones que permitan la realización de un auténtico aprendizaje en los sujetos medio de procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento.

2. SUSTENTAR EL CONCEPTO DE FUNCION DOCENTE EN LA REALIZACION DE ACTIVIDADES.

2.1 De planeación, que parta del diagnóstico de las necesidades y

limitaciones sociales, institucionales y académicas y permitan la construcción de objetos debidamente jerarquizados en función de la satisfacción de las necesidades sociales, y de la superación de las limitaciones institucionales y académicas, para que de ello organicen su materia y establezcan las estrategias didácticas correspondientes, derivando formas de evaluación que permitan la retroalimentación de los procesos educativos. El maestro debe presentar la planeación de su materia a las instancias respectivas previo a su ejecución.

2.2 De investigación como práctica científica basada en procesos de creación y recreación del conocimiento, en la crítica y la autocrítica orientada a la transformación de la realidad social, económica y política. Deben realizar al menos una investigación sobre estas realidades, presentando los resultados correspondientes a las instancias respectivas.

2.3 De consejo y orientación, orientada al replanteamiento de las relaciones del poder y del saber entre los sujetos de aprendizaje.

2.4 De acción propositiva para que el maestro pueda generar los propósitos

que tiendan a la solución de los graves problemas que se evidencian en la realidad concreta, para lo cual, el maestro, con base en el producto de la investigación de la realidad social, institucional y académica proponga las acciones a implementar en la solución de los problemas investigados.

2.5 De actualización, para estar al tanto de los avances que en la ciencia y en la técnica se manifiestan como producto de la práctica, para lo cual, las autoridades educativas deben programar la realización de eventos científicos exigiendo las constancias de participación correspondientes, así como la implementación de la Maestría en Docencia Universitaria, como requisito obligatorio para promoción y el otorgamiento de beneficios obligados al maestro según políticas de la Universidad.

Las sugerencias planteadas se sustentan en el Estatuto de la Carrera Universitaria, parte académica título II, parte académica capítulo I Definiciones, artículo 5, incisos 5.1, 5.3, 5.7. Capítulo II Objetivo del Estatuto y Funciones del Profesor Universitario artículo 7, inciso 7.1 y 7.2. Capítulo V, Derecho del Profesor Universitario artículo 35, inciso 35.5. Capítulo VI, artículo 37, inciso 37.2 y 37.3. Capítulo VII, Atribuciones del

76

Profesor Universitario, artículo 38, inciso del 38.1 al 38.9 y 38.11 y 38.12.

3. Desarrollar programas de reflexión y concretización sobre la necesidad de cambio de actitud en cuanto a la adopción de un nuevo concepto metodológico de trabajo que conlleve a la implementación de una filosofía basada en los preceptos siguientes:

- a) Compromiso en la transformación de las estructuras sociales, ya que están basadas en la impunidad, la injusticia, la miseria y la explotación de la población marginada históricamente,
- b) Investigación como práctica científica, basada en la construcción y recreación del conocimiento;
- c) Actualización constante respecto a los avances de la ciencia, la tecnología y la cultura como producto de la práctica y experiencia social del hombre.
- d) Cientificidad en la realización de su práctica docente congruente

con el concepto de aprendizaje adoptado;

- e) Eficiencia y Eficacia en relación al aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles y al logro y satisfacción de los requerimientos sociales, institucionales y académicos.

CONCLUSIONES

1. Los elementos teóricos propuestos por la perspectiva teórico-crítica de la Educación sí permiten evaluar la función docente del maestro universitario, siendo estas:

a) Concepto de función docente orientada a propiciar las condiciones que permitan la realización de un auténtico aprendizaje a través de la construcción y recreación del conocimiento, y

b) Las actividades de, Planificación, consejo y orientación, investigación científica acción propositiva y de actualización que sustentan y propician la Función Docente, generando las condiciones para la realización de un auténtico aprendizaje.

2. El maestro universitario del CUNOC carece de un concepto metodológico de trabajo docente que responda plenamente a concepción alguna de las teorías del aprendizaje, por que:

a) No posee con claridad una concepción teórico- epistemológica de su función docente y

b) Desarrolla con limitaciones y deficiencias técnico- científicas las actividades que deben sustentar su práctica educativa orientada a esta propiciar las condiciones para un auténtico Aprendizaje.

3. Los conceptos que de función docente maneja el maestro del CUNOC se sustentan empíricamente en elementos teóricos relacionados con la corriente educativa tradicional; en algunos otros casos con términos identificados con teorías que sustentan, conservan y reproducen relaciones de dominio y poder de la ideología dominante en un momento histórico determinado.

4. Es evidente la necesidad de definir un concepto teórico-metodológico de trabajo docente para los maestros universitarios del CUNOC que permita adoptar una filosofía de trabajo.

5. Se evidencia la necesidad en los maestros Universitarios, de involucrarse en programas de capacitación y actualización Pedagógica así como de

Instrumentación didáctica, para realizar de mejor manera las actividades que propician las condiciones para un auténtico aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

1. Alonzo, José A. Metodología, Ediciones y Distribuciones Hispánicas, México 1988.
2. Bolaños Martínez, Víctor Doctrina Metodológica y Educación Pedagógica COLNASMAEP Federati Edit. Mexicana D.F. 1981.
3. Baustín A. Nestor Psicología, Ideología y Ciencia siglo XXI 1981.
4. Baraptalo, Anita et,al La Investigación Participativa en la Docencia, Perfiles Educativos no. 36 abril, mayo y junio 1987 UNAM.
5. Dian Barriga, Angel Ensayo Sobre la Problemática Curricular, Editorial Trillas ANIES, 1988.
6. Espeleta, Justa Modelos Educativos. Notas Para un Cuestionamiento. Cuaderno de Formación Docente. UNAM México 1976.
7. Guzman Bokler Donde Enmudecen La Conciencias, Crepusculo y Aurora en Guatemala CIESA SDEP, México, 1986.
8. Faure Edgar, et al Aprender a ser. Alianza/Unesco.