

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privada de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de la dispuesta en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TESIS

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS
PROFESORES QUE INTERVIENEN EN EL NUEVO MODELO
ACADÉMICO DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE AGRICULTURA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT.
CICLO ESCOLAR 2005-2006.

QUE PRESENTA:
RODOLFO JIMÉNEZ SOTO

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tepic Nayarit. Diciembre 2006.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A mis Padres

Don José Jiménez Dueñas

Sra. Socorro Soto García

Que aunque lejos; siempre cerca de mí

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

A mi Esposa

Aleida Vasavilbazo Peraza.

Gracias por tu apoyo, paciencia, dedicación y amor.

A mis Hijas

Arley, Arlen y Arlyn

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

Los amo.

A mis hermanos

Manuel, Esthela, Martha, Jacinto, Francisco, Julio, Rosalina, Luz Elena.

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

A mi Director de tesis.

Dr. Arturo Murillo Beltrán

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

A la Universidad Autónoma de Nayarit

Por ayudarme a encontrar mi identidad.

Y a Ustedes Maestros y amigos

Que le dan vida a la Institución

y que de alguna manera contribuyeron en mi formación profesional.

ÍNDICE

PREFACIO _____	IX
INTRODUCCIÓN _____	I
 CAPÍTULO I.	
ANTECEDENTES HISTÓRICO-SOCIALES Y PEDAGÓGICOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE AGRICULTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT.	
1.1 Antecedentes de la transición del modelo tradicional al actual modelo por competencias _____	6
1.2 El Origen de la Universidad Autónoma de Nayarit _____	7
1.2.1 Antecedentes históricos de la escuela superior de agricultura hoy Unidad Académica de Agricultura de la Universidad Autónoma de Nayarit _____	9
1.3 Referencias legales _____	14
1.4 Análisis del modelo educativo tradicional de la Universidad Autónoma de Nayarit, escuela, facultad, hoy Unidad Académica de Agricultura, 1969-2006 _____	15
1.4.1 Síntesis conceptual _____	15
1.4.2 Metas educativas _____	19
1.4.3 Concepto y sistema de aprendizaje _____	19
1.4. Rol del docente _____	20
1.4.5 Concepción del alumno _____	21
1.4.6 Estilos de motivación _____	22

1.4.7 Metodología de enseñanza	22
1.4.8 Propuestas evaluativas	23
1.4.9 Soporte tecnológico y topológico	23
1.4.10 Pros y contras: lo positivo, negativo, e interesante	24
1.5 Análisis del modelo educativo por competencias profesionales de la Universidad Autónoma de Nayarit	26
1.5.1 Síntesis conceptual	28
1.5.2 Metas UAN	30
1.5.3 Concepto y sistema de aprendizaje	32
1.5.4 Rol del docente	32
1.5.5 Concepción del estudiante	34
1.5.6 Estilos motivacionales	34
1.5.7 Metodología de enseñanza	35
1.5.8 Propuestas evaluativas	36
1.3.9. Soporte topológico	36
1.5.10 Lo Positivo, Negativo e Interesante	36

CAPÍTULO II

EL OBJETO DE ESTUDIO.

2.1. Caracterización de la práctica docente en la

Unidad Académica de Agricultura de la Universidad

Autónoma de Nayarit _____ 40

2.2 La práctica docente _____ 41

2.3 El personal docente _____ 42

2.3.1 Número de docentes	42
2.3.2 Profesiones de origen	43
2.3.3 Personal docente con postgrados	44
2.3.4 Lugar de origen	45
2.3.5 Edad (es)	46
2.3.6 Dedicación	47
2.4. Planteamiento del problema de investigación	48
2.4.1. El problema	49
2.4.2 Objetivo general	50
2.4.3 Hipótesis	51

CAPÍTULO III

CARACTERIZACIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE TRADICIONAL A UN MODELO CONSTRUCTIVISTA POR COMPETENCIAS PROFESIONALES.

3.1. La práctica docente	53
3.2 Posición epistemológica	65
3.3 Marco teórico corrientes pedagógicas contemporáneas	70
3.3.1 Didáctica tradicional	72
3.3.2 Aprendizaje basado en el conductismo	78
3.3.3 El constructivismo como corriente pedagógica	80
3.3.4 Competencias profesionales	85

3.3.4.1 Desarrollo laboral por competencias profesionales _____	85
3.3.4.2 Educación por competencias profesionales _____	88
3.3.4.3 Elementos pedagógicos didácticos para la enseñanza por competencias _____	86
3.3.4.4 El perfil del profesor el las competencias profesionales _____	96
3.3.4.5 El educador del siglo XXI _____	101

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Método de trabajo _____	105
4.2 Metodología para el análisis de la práctica docente _____	106
4.3 Aplicación del instrumento _____	107
4.4 Presentación de resultados de la práctica docente _____	109
4.5 Descripción del resultado emitido por el universo de la población de la UAA _____	113

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Metodología del análisis _____	120
5.2 Análisis del encuadre en clases _____	120
5.2.1 Análisis de coincidencia de resultados del encuadre _____	121

5.3 Análisis de la planificación didáctica	124
5.3.1 Análisis de coincidencia de planificación	124
5.4 Análisis del uso de materiales didácticos para el desarrollo del tema	127
5.4.1 Análisis de coincidencia la utilización de materiales didácticos	127
5.5 Análisis del comportamiento del docente	130
5.5.1 Análisis de coincidencia	130
5.6 Análisis de la aplicación del sistema de evaluación	133
5.6.1 Análisis de coincidencia de la forma de evaluación	133
CONCLUSIONES	138
BIBLIOGRAFÍA	145

PREFACIO

Realicé este trabajo de investigación pensando en los maestros de la unidad académica de agricultura de la UAN, debido a que son los responsables de educar y sin duda son los agentes fundamentales en los procesos de construcción de los esquemas educativos en la juventud de nuestro estado.

Realicé este trabajo pensando en los directivos de la UAA, y en quienes tienen como función apoyarlos, ello porque bien sabemos que es muy poco lo que el docente aislado por muy bien formado que éste, puede lograr en un contexto escolar que no comparte sus propósitos. Es la institución educativa la que debe perseguir, por consenso de sus principales actores, propósitos consistentes del desarrollo integral de las personas. Sin dudas lo que ocurre en las aulas es lo central y lo más importante. Pero lo que ahí se logra se ve afectado por lo que pase en el pasillo, considerando que la UAA transita por una etapa de transformación de un modelo académico agotado y que hoy por disposiciones universitarias optamos un modelo para educar con valores, el trabajo realizado se llevo a cabo con la buena disposición de todo el personal docente y alumnos, consientes de conocer cual es la situación que prevalece en el comportamiento de todos los compañeros.

Tengo la certeza de que los maestros que lean este documento lo harán con un espíritu crítico, disenterán de algunos de los planteamientos formulados. Explicitarán posturas personales que esta investigación no necesariamente refleja. Generarán nuevas ideas sobre como educar en el nuevo modelo académico por competencias profesionales integrales.

INTRODUCCIÓN

El trabajo realizado describe cuál es el impacto del nuevo modelo por competencias profesionales en los estudiantes y maestros de la Unidad Académica de Agricultura (UAA) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y cómo se están integrando pedagógicamente los maestros de la misma al nuevo modelo.

Aunque se han realizado intentos por transformar la práctica docente en la UAN estos no se han planteado concretamente, existe aún la concepción, en el maestro, de que el dominio de la materia por parte del profesor lo capacita para ser un buen docente.

Pensar en la modernización de la educación es pensar también en transformar el quehacer docente, y de alguna manera esta situación invita a la acción de quienes creemos en la institución universitaria, a reflexionar sobre cuestiones pedagógicas que tienen que ver con perfeccionar la práctica docente.

En el presente estudio, se analiza que los docentes, en el devenir de la UAN la Unidad Académica de Agricultura y se han ido modelando según las exigencias impuestas, inscritas dentro de la institución que circunscribe su quehacer en el aula como único espacio de intervención ya que desconocen que son ellos quienes dan vida al currículum y cuyos objetivos no se logran sin el desarrollo del profesor; que su vocación puede potencializarse y ampliar su práctica docente de manera creativa e innovadora, lo que significa pensar en los

aprendizaje de los alumnos, al construir la relación enseñanza-aprendizaje para la formación integral e intelectual del alumno, y que esto se logra al vincular la docencia con la investigación, cuyo propósito exige la objetividad de la práctica educativa como proyecto eminentemente social.

El objetivo principal del nuevo modelo de acuerdo con las políticas nacionales del sexenio (2000-2006) es impulsar el desarrollo con equidad de un sistema de educación superior de buena calidad que responda con oportunidad a las demandas sociales y económicas del país, y obtenga mejores niveles de certidumbre, confianza y satisfacción con sus resultados. También pretende contribuir a la transformación del anterior modelo cerrado (rígido), en uno abierto, flexible, innovador y dinámico, que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional, nacional e internacional, por la movilidad de profesores y alumnos, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanzas-aprendizaje.

Sin embargo, la Unidad Académica de Agricultura como una fuerza históricamente importante en el desarrollo agropecuario de familias y comunidades, ha ido adecuando sus prácticas profesionales de acuerdo, al modelos por competencias profesionales; aunque al interior y con base en la experiencia de los docentes y la opinión de los alumnos en el resultado de este trabajo, nos damos cuenta de que la práctica docente, está basada únicamente en la enseñanza, en saber la materia, y no es suficiente para lograr el fin del proceso educativo por competencias profesionales: el aprendizaje de los alumnos y la transformación de sus prácticas profesionales.

El modelo por competencias profesionales está centrado en los estudiantes y su aprendizaje, supone sujetos autónomos y preparados para tomar decisiones con respecto a su formación. Un sujeto que sabrá demandar-se y proponer-se, en su tránsito universitario por la UAN los conocimientos que respondan sus intereses, necesidades y compromisos de formación: conocimientos disciplinares, opciones de realidad profesional, tiempo de egreso, movilidad dentro y fuera de la UAN.

La generación de modelos educativos innovadores para el abordaje de la atención del alumno, significa nuevas prácticas para la aplicación de conocimientos en la solución de los problemas que afectan a la comunidad, esto exige a las instituciones formadoras de estos recursos humanos del área agropecuaria en general, y a la Unidad Académica de agricultura en particular, formar estudiantes con actitud crítica, creativos y reflexivos.

La factibilidad del trabajo, se ubicó siendo la práctica docente una variable que determina de acuerdo con el problema el elevar o no la calidad en la educación, la presente investigación se centra en "La práctica docente en la Unidad Académica de Agricultura de la Universidad Autónoma de Nayarit", y se realizó con el objetivo de conocer la práctica real que se realiza en el aula de la unidad académica, y la transición de el modelo tradicional al modelo actual por competencias profesionales, y con base en los resultados proponer los cambios necesarios, para contribuir en su transformación como práctica docente.

El presente trabajo está conformado por cinco capítulos:

En el primer capítulo se aborda el contexto histórico-social de la Universidad Autónoma de Nayarit, la hoy Unidad Académica de Agricultura; la relación que

ha tenido en cada etapa el curriculum la práctica docente, así como un análisis del modelo tradicional y el modelo por competencias profesionales.

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

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

En el cuarto capítulo, se presenta un bosquejo histórico de la aplicación de la Metodología del desarrollo del trabajo, la presentación de los resultados

obtenidos, así como sus fundamentos y las etapas que la constituyen, mismas que se realizan durante la presente investigación.

En el quinto capítulo se muestran los resultados obtenidos con base al análisis: la participación de los maestros, en la práctica docente, de acuerdo con: el encuadre del curso, planeación de la clase, los materiales didácticos que utiliza el maestro en clase y la metodología al exponer el tema, la colaboración del docente después de clase y la evaluación del curso de acuerdo con la práctica educativa posible de realizarse.

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

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTÓRICO-SOCIALES Y PEDAGÓGICOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE AGRICULTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

1.1 Antecedentes de la transición del modelo tradicional al actual modelo por competencias

Desde su origen, la hoy Unidad Académica de Agricultura de la Universidad Autónoma de Nayarit como institución formadora de recursos humanos del área agropecuaria, se ha ido adecuando a las políticas educativas, las cuales se modifican a su vez, en cada momento histórico al Plan de Desarrollo Nacional.

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

Se pondrá pues énfasis en la historicidad de los cambios y transformaciones de la práctica docente en la Universidad Autónoma de Nayarit, en la (Escuela, Facultad de Agricultura,) hoy Unidad Académica de Agricultura: esta práctica,

no ha permanecido igual, sino que ha ido cambiando; más aún, su transformación constante es signo de la pujanza de la carrera.

Para los efectos de este estudio, se distinguirán tres etapas o momentos, en las que se demuestra que el modelo educativo tradicional se agotó, y es la razón por la que la UAN opta por el modelo de competencias profesionales: pedagógico tradicional y, el modelo pedagógico por competencias profesionales actual.

1.2 El origen de la Universidad Autónoma de Nayarit

Durante el segundo trienio gubernamental del Dr. Julián Gascón Mercado, que fue del 1º de enero de 1967 al 31 de diciembre de 1969 es designado Rector del Instituto del Estado el Dr. Ignacio Cuesta Barrios, quien durante su gestión, es nombrado presidente del H. Patronato de la Ciudad de la Cultura "Amado Nervo". Dicho patronato tiene por objeto "la edificación de un conjunto de escuelas, dentro de la Ciudad de la Cultura". En éste periodo de Gobierno fueron construidas las siguientes instalaciones: el Palacio de los Deportes, la Escuela Preparatoria No. 1 y los edificios de la escuelas profesionales de Agricultura (ahora edificio de Escuela de Enfermería y Obstetricia), Odontología y la Torre de Rectoría. Se establecieron campos deportivos y las principales avenidas de dicha Ciudad Cultural, en una extensión de 65 hectáreas de terreno.

Tocó además al Dr. Julián Gascón Mercado la creación de la Universidad de Nayarit promulgando el Decreto No. 5162, por medio del cual, se expidió la Ley Orgánica de la Universidad de Nayarit el 19 de agosto de 1969, que adoptó como

lema "POR LO NUESTRO A LO UNIVERSAL" quizá evocando la hermosa frase de Don Luis Castillo Ledón fundador del Instituto del Estado: "Nayarit para el Universo".

De esta manera el Dr. Ignacio Cuesta Barrios fue el primer rector de la Universidad de Nayarit, que quedó integrada con las escuelas de Derecho, Agricultura, Comercio y Administración, Odontología, Enfermería y Obstetricia y las Preparatorias de Tepic, Santiago Ixcuintla, Acaponeta Tecuala e Ixtlán del Río.

Con el arribo a la gobernatura del Estado del Lic. Roberto Gómez Reyes, el 1° de enero de 1970 nombra como rector al Lic. Alfonso Corona Ibarra (1970-1971). Corresponde a éste periodo establecer las escuelas de Oceanografía, Economía, Turismo y la Escuela Preparatoria de Tuxpan; establecen el departamento técnico pedagógico como instrumento de planificación, Programación y Coordinación en las actividades de Enseñanza Media Superior y Superior, además reglamenta y formaliza la constitución del H. Patronato de la Universidad de Nayarit.

En la administración rectoral del Dr. Joaquín Cánovas Pouchades (1971-1972), se adiciona a las escuelas existentes otras nuevas; siendo la preparatoria de Compostela (1971), Escuela de Ciencias Químicas (1971) y la de Medicina Veterinaria y Zootecnia (1972), edificio donde actualmente funciona la Escuela Preparatoria Abierta.



De 1973 a 1974 fue rector el Lic. Pedro Ponce de León. Durante éste lapso la escuela de Oceanografía, se convirtió en la escuela de Ingeniería Pesquera trasladándose a la Bahía de Matanchén en el municipio de San Blas; igualmente la Escuela de Agricultura se traslada al km. 9 de la carretera Tepic – Puerto Vallarta, en el municipio de Xalisco, Nayarit.

1.2.1 Antecedentes históricos de la Escuela Superior de Agricultura hoy Unidad Académica de Agricultura de la Universidad Autónoma de Nayarit

La Unidad Académica de Agricultura, surge siendo Gobernador del Estado el General Juventino Espinosa Sánchez en su segundo periodo, que comprendió 1938-1941, designo rector del Instituto del Estado al Lic. José Luis Herrera, quien lo dirigió desde el 1° de enero de 1938 al 31 de diciembre de 1945.

Durante éste régimen se expidió la segunda Ley Orgánica de Educación Especial en el Estado. Apoyándose en ésta el Lic. José Luis Herrera funda tres escuelas importantes en el estado de Nayarit: entre ellas la escuela de Peritos Agrícolas o Guardias Forestales que con internado, se estableció en el poblado de Los Fresnos, para hijos de campesinos.

Durante el periodo gubernamental del Dr. Julián Gascón Mercado, fue promulgado por la Legislatura local el decreto No. 4783, mediante el cual se estableció el patronato de Ciudad de la Cultura “Amado Nervo” con el objeto de lograr la edificación de un conjunto de escuelas de Capacitación Técnica y Universitaria.

La Presidencia de dicho patronato recayó en el Dr. Ignacio Cuesta Barrios, quien fue Rector del Instituto de Ciencias y Letras de 1967-1969. En ésta época se logró la construcción, dentro de la Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", de varias instalaciones, una de ellas fue la Escuela de Agricultura, edificio en donde actualmente funciona la Escuela de Enfermería.

Así pues la Escuela de Agricultura de la Universidad de Nayarit, empezó su funcionamiento todavía dentro de la Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", en 1969 con un plan de estudios de 3 años a partir del Bachillerato. Con éste plan sin embargo de estudios no salió ninguna generación.

Siendo Gobernador el Lic. Roberto Gómez Reyes, el 1º de enero de 1970, nombró como rector de nuestra máxima Casa de Estudios al Lic. Alfredo Corona Ibarra. Corresponde al periodo de su gestión la fundación de varias escuelas mas, igualmente promueve la colaboración de Gobierno del Estado para facilitar los trámites para la dotación de un tractor, 65 hectáreas de terreno a favor de la escuela de Agricultura, en el municipio de Xalisco, Nayarit.

En la administración del Lic. Pedro Ponce de León (1973-1974), la Escuela de Agricultura se traslada de la propia Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", al kilómetro 9 de la carretera Tepic- Puerto Vallarta, en el municipio de Xalisco, donde está actualmente.

Posteriormente ante la reforma educativa planteada por el Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente de la República, se reconsideró la situación operante en la escuela para prolongar el periodo de estudios a nueve semestres llevando como propósito fundamental la mejor preparación científica, tecnológica y humana de los futuros Ingenieros Agrónomos. Bajo este principio se presentó a la consideración del H. Consejo General Universitario la modificación correspondiente que contempla, en primer término, los dos primeros años de capacitación del alumno en materia eminentemente práctica, tales como: Topografía, Parasitología y operación y Mantenimiento de Maquinaria Agrícola, interpretado en consenso estatal y nacional de preparar elementos capacitados.

El plan de estudios tuvo cambios secuenciales, la generación que ingresó en 1970 lo hizo con un nuevo plan de estudios el cual se había reducido a ocho semestres. El plan de estudios que le correspondió a la generación que ingresó en 1971, a su vez, se vio incrementado en nueve materias. Este plan no tuvo modificaciones hasta el año de 1974 cuando, de nueva cuenta se sustituyeron unas materias por otras, entre las que sobresalió "Planificación Agrícola".

Actualmente se atiende a la formación científica y práctica de los alumnos en las diversas disciplinas de un plan de estudios general que es apoyado por campos experimentales agrícolas, unidades ganaderas, laboratorios y talleres, aulas y toda clase de servicios especializados, para generar profesionales en la ciencia agropecuaria que vengan a contribuir al desarrollo del estado y la nación.

El primer plan de estudios estuvo fuertemente influido por los primeros ingenieros agrónomos que se integraron como profesores de la escuela. Estos provenían de las dependencias estatales que atendían el campo, los cuales habían sido formados en la Escuela Nacional de Agricultura. De ahí entonces que el profesionista egresado de la Escuela de Agricultura, más que contar con herramientas que le permitiera convertirse en productores agrícolas o regresar a sus propios ejidos a asesorar a sus núcleos familiares, contaban con elementos para integrarse a las dependencias de los diversos niveles de gobierno que atendían el campo y empezaron a tener a la ciudad como mercado laboral de los egresados.

El traslado del plan de estudios de la Escuela Nacional de Agricultura, a la Universidad de Nayarit, tuvo la ventaja de partir de los conocimientos que se impartían en el ámbito nacional, pero por otra parte se pretendía hacer una réplica de la Escuela Nacional de Agricultura.

De ahí entonces, que los estudios agrícolas regionales tenían un peso secundario dentro de la currícula de la escuela, el estudiante tenía poco o nulo contacto con organizaciones productivas campesinas a partir de las cuales pudiera plantearse la problemática del campo.

Las materias relacionadas con la investigación se ubicaban en los últimos semestres y tenían como propósito fundamental, auxiliar al futuro egresado en la elaboración de el trabajo recepcional de tesis.

Los materiales didácticos priorizaban el uso del gis y el pizarrón, pero el plan de estudio otorgaba un peso importante a las prácticas experimentales aunque las prácticas agrícolas se iniciaban formalmente en el octavo semestre.

En el modelo de la nueva universidad y la universidad de la planeación (1974-1993), en la escuela de Agricultura se iniciaron los trabajos para transformar el plan de estudios y convertir a los egresados en verdaderos promotores del desarrollo económico y social del campo nayarita. Para ello, se estableció un programa de estadias en el campo. Se intentaba que los estudiantes conocieran los procesos productivos reales, identificaran los problemas inmediatos y fuesen capaces de proponer soluciones a los campesinos.

Desde luego, el tipo de campesinos al que se vincularían los estudiantes de la escuela de agricultura serían los campesinos de los niveles de subsistencia, ya que era ese el sector más necesitado de alternativas tecnológicas, organizativas y financieras. La escuela de agricultura inició también un nuevo proceso de integración de los profesores a partir de los cuales deberían llevarse a cabo la transformación de los contenidos educativos y acercar a la escuela a la realidad regional a partir de propuestas que incluyeran alternativas tecnológicas y científicas.

La Escuela Superior de Agricultura se localiza aproximadamente a 2 kms. de la ciudad de Xalisco Nayarit, cabecera del municipio del mismo nombre, a 1000m.

aproximadamente del margen izquierdo del km. 9 de la carretera Tepic- Pto. Vallarta.

El municipio de Xalisco se localiza en los 21° 26' latitud norte y 104° 55' longitud oeste, y es el que menos superficie tiene del estado de Nayarit, ya que sólo cuenta con 290 km², siendo uno de los mas céntricos del estado.

1.3 Referencias legales

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el impacto del nuevo modelo tiene su origen desde el artículo 3° constitucional, donde en su fracción VII se menciona que “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía, tendrán la facultad de gobernarse a sí mismas, respetando al libertad de cátedra e investigación y libre examen y discusión de ideas, determinarán sus planes y programas, fijaran los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio”.

De acuerdo con Flores (2006). Por libertad de cátedra se entiende que el docente podrá hacer las adaptaciones que crea convenientes para aplicar su método pedagógico, con el fin de lograr los objetivos planteados; incrementar el nivel de aprendizaje significativo y rendimiento escolar. Por lo que el docente puede hacer uso de todo tipo de apoyos institucionales, de recursos humanos y materiales. En algunos casos los docentes sienten que se invade su libertad de cátedra, debido a que en el nuevo modelo implica capacitación en el uso de

técnicas pedagógicas por competencias.

En el artículo 2º de la ley General de Educación, se declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación y deberá asegurarse la participación activa del maestro, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social.

El docente se obliga a ser más que un trasmisor de conocimientos, su función en la práctica pedagógica implica que deberá motivar a los alumnos y guiarlos hacia la producción de los mismos, el docente podrá apoyarse en todos los recursos tanto humanos como materiales con que cuenta la institución. Ley general de educación.

1.4 Análisis del modelo educativo tradicional de la Universidad Autónoma de Nayarit, Escuela, Facultad, hoy Unidad Académica de Agricultura, 1969-2006

Para un mejor análisis de la UAN de acuerdo con el modelo académico y sistema con el que se fundó de origen, la presentación del modelo se realizará, tomando en cuenta los aspectos esenciales implicados de acuerdo con los rubros o dimensiones educativas siguientes:

1.4.1 Síntesis conceptual

La estructura adoptada por la UAN (UNI-NAY) fue resultado de las ideas imperantes de la época, ofrecía desde su fundación en 1969, un modelo de educación liberal consolidado en la república con opciones de nivel medio

superior, profesionales de nivel licenciatura. En los noventa ofertó especialidades maestrías y doctorado.

El modelo propuesto para la estructura académica partía de considerar las funciones universitarias como funciones individualizadas para cuya realización se requerían instancias específicas, las cuales se encontraban desvinculadas entre sí.

La docencia se estableció de manera unidisciplinaria; cada disciplina daba lugar a un perfil de profesionista.

Su función primordial de la UAN es la formación de cuadros medios administrativos y directivos, para promover el desarrollo de la entidad, así como formar profesionistas para el ejercicio libre de su profesión, reproduciendo y repitiendo el conocimiento generado en otro tiempo, formar personas comprometidas con el desarrollo social, económico y político de su comunidad, que fueran competitivas en su área de conocimiento, así como hacer investigación, extensión y divulgación.

La nueva universidad y la universidad de la planeación (1974-1983). Intentó modificar la vida universitaria del país a partir de instrumentar respuestas específicas para la clase media que habían perdido posibilidades de ascenso en el periodo anterior. La reforma educativa formaba parte de la serie de reformas

instrumentadas en general bajo la égida de la nueva “política económica”, pero sobre todo, de la “apertura democrática”. En conjunto, trataban de flexibilizar las relaciones entre la población de clase media y la elite gobernante.

Entre los propósitos de la reforma educativa se podía identificar la necesidad de cambiar algunas de las prácticas universitarias imperantes en la universidad tradicional. Por ejemplo, pasar de una educación elitista a una educación con mayores niveles de igualitarismo. De un sistema universitario estratificado, a uno abierto. De un sistema instrumentalista a un sistema con mayores posibilidades de distribución. También se pretendía instaurar la posibilidad de diálogo en vez de instrumentar la represión como única fórmula de solución de conflictos.

Unos de los retos de la reforma educativa era traducir los propósitos gubernamentales a estrategias capaces de repercutir en el trabajo universitario. Establecer programas específicos, objetivos, alcanzables y metas medibles.

Se estableció el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), se propuso la creación de salidas laterales tomando en cuenta la necesidad de cuadros medios técnicos para la complejidad del desarrollo del país. La reforma educativa intentó separar el nivel de bachillerato del nivel superior de las universidades del país sin embargo ello no fue posible en todos los casos.

El modelo de universidad de la reforma educativa fue la universidad

departamental. En esta visión, las escuelas unidisciplinarias desaparecerían. En su lugar se establecerían como centros académicos, los departamentos, los cuales, llevarían las funciones de docencia estrechamente vinculada a la investigación.

De hecho, la docencia sólo sería concebible a partir de la investigación permanente, por ello los departamentos ofrecerían un número determinado de licenciaturas a partir de estructurar un tronco común de materias similares para disciplinas que compartieran cargas disciplinarias ocurrentes. Los maestros estarían adscritos a los departamentos donde realizarían investigaciones y ejercerían la docencia en las licenciaturas. A demás se suponía la estructuración de la docencia a partir de problemas seleccionados de la realidad, a los cuales se intentaría poner alternativas y por esa vía tener canales abiertos a la comunidad.

El modelo de la nueva universidad 1974 a 1977. A partir de la reforma educativa impulsada por el gobierno federal instrumento una propuesta en la UAN para instaurar un nuevo modelo académico universitario que tenía como base las necesidades regionales y se proponía convertir a la universidad en el motor impulsor de los cambios sociales y económicos de la entidad. Uno de los acontecimientos de este modelo fue la concepción de una nueva universidad que permitiera efficientar las funciones universitarias pero sobre todo que fuera capaz de ofrecer soluciones a los problemas regionales.

El modelo de nueva universidad lejos estuvo de tener repercusiones en todas las escuelas de la universidad, por el contrario, sus esfuerzos se concentraron en

solo algunas. Entre ellas, deben destacarse los cambios ocurridos en la escuela de economía, la escuela de medicina veterinaria y la escuela de agricultura. Además como producto de nuevo modelo, se crearon dos escuelas más del nivel superior: la Escuela de Medicina Humana y la Facultad de Ciencias de la Educación. Estas últimas surgieron con los esquemas de funcionamiento del modelo propuesto. En esta etapa se propuso un nuevo plan de estudios a partir de la integración disciplinaria y la estructuración por módulos, donde la escuela de agronomía, a corto plazo, regresó al esquema tradicional así como Medicina Veterinaria y la Escuela de Medicina Humana lo continuaron en lo estructural, pero nunca se consolidó en lo didáctico. También surgió la preparatoria abierta como una opción educativa para trabajadores. En la facultad de agronomía surgió la opción de la carrera semi-escolarizada que ofrecía educación tradicional para trabajadores.

1.4.2 Metas educativas

Ofrecer a la juventud de bajos recurso del medio rural y urbano, la oportunidad de cursar una carrera y formar profesionistas que fueran capaces de impulsar los recursos naturales de la región e influyeran en el desarrollo económico y social de la entidad.

1.4.3 Concepto y sistema de aprendizaje

La UNI-NAY hoy UAN ofreció una educación liberal tradicional basada en el modelo napoleónico, donde impera la cátedra magistral, basada en el

conductismo, apoyado en el empirismo, la instrucción programada, tecnología educativa y educación por objetivos.

En su época ofrece bibliotecas y laboratorios en sus escuelas o facultades, práctica tanto en campo como en comunidades, en el caso de la Escuela Superior de Agricultura como FAUAN se perdieron las prácticas. Se ofrece al alumno preparación académica en diferentes áreas del conocimiento, con valores éticos, y pensamiento crítico, cultura de calidad, para que al egresar, participe en el desarrollo de la región y la entidad.

1.4.4 Rol del docente

La UNI-NAY, UAN en su planta docente en el nivel medio superior, tenía maestros con licenciatura, y algunos de ellos con normal superior, debido a la falta de profesionistas en la entidad, y creó un programa para que nivelaran su grado de estudio a un nivel superior, (hoy Escuela de Ciencias de la Educación), a nivel superior, tanto en escuelas como en facultades tenía catedráticos, con licenciatura y maestría o doctorado, formados en su mayoría en la UAN, el personal docente lo contrataban sin importar que fueran egresados de distintas universidades, o de la UAN, tan sólo tomando en cuenta el perfil requerido de acuerdo con la materia que impartirían, los cuales fueron contratados de tiempo completo, tiempo completo exclusivo, por hora semana mes, profesor investigador y técnico investigador.

La UAN no otorgaba capacitación pedagógica obligatoria: era por iniciativa del maestro prepararse tanto técnica como pedagógicamente. El maestro presentaba su programa y contenido, da seguimiento al curso y realiza sus evaluaciones. Las asesorías se realizan solo en el caso de algunas escuelas.

1.4.5 Concepción del alumno

Al alumno se le concibió como un ser pasivo, al que la sociedad le exigía calidad en su desempeño, interactúa con ella y tiene un compromiso social, económico y político por ser una universidad pública, por lo que debe buscar el desarrollo local y regional de la entidad.

En el desarrollo profesional tiende a formar una persona de corte liberal con capacidad de dirigir y con aptitudes para desarrollar los recursos naturales de la región, con un pensamiento creativo y emprendedor, uno de los propósitos era formar a los hijos de los productores agrícolas de la región, con el fin de que volvieran a sus campos laborales capacitados y solucionar los problemas del campo, teniendo herramientas técnicas y científicas para que impulsaran el desarrollo productivo del campo.

El alumno es un ser capaz de desarrollarse para competir en un medio regional, asumir un liderazgo en su ramo y actividad.

La UNI-NAY UAN fue una institución pública que estuvo abierta, para alumnos de cualquier estrato social. Los requisitos de admisión fueron:

Documentación oficial, cubrir cierto puntaje en el examen de admisión. realizar curso propedéutico en algunos casos, cubrir un pago por inscripción simbólico.

El perfil del estudiante era de estratos sociales, altos, medios y bajos, no se pedía promedio, su orientación profesional correspondía al área de la carrera.

1.4.6 Estilos de motivación

La UNI -NAY, UAN en su origen ofrece un reconocimiento social y admite al alumno que aprueba el examen de admisión, motiva al alumno mediante el control de rendimientos académicos con promedio de 8.5, para que aspiren a una beca económica, o una ayudantía que consiste en apoyos económicos por colaborar en laboratorios, imprenta, oficinas administrativas o trabajo de campo con investigadores.

Otorgaba reconocimientos a los mejores promedios, título por la carrera cursada, se llevo control con las asistencias en clases, ofreció un plan de estudios rígido, un programa semi-escolarizado, con un programa establecido rígido.

1.4.7 Metodología de enseñanza

La UNI-NAY UAN ofrecía clases donde generalmente predominó la conferencia magistral, como el empirismo, materialismo, estímulo respuesta con instrucción programada, tecnología educativa, educación por objetivos, con

una metodología de enseñanza conductista.

El maestro explicaba, dictaba, dejaba tareas, entregaba apuntes mimeografiados, aunque existían los recursos para las practicas de los temas de clases, en muchos casos no se realizaban, en el caso de la Escuela Superior de Agricultura se impartió una materia de practicas agrícolas.

1.4.8 Propuestas evaluativas

El sistema de evaluación de la UAN obedeció en gran parte a la libertad de cátedra, que consiste en criterios del maestro más lo establecido por la UAN puntos por tareas, participación en clases, examen por cada unidad del programa, y el promedio de los exámenes significaba una calificación final, o presentan examen final ordinario, o en su caso un solo examen final ordinario, tanto escrito, como oral, para quien reprueba tenía derecho a presentar un examen extraordinario a título de suficiencia y un último recurso a curso; si no lo aprobaba era motivo de baja, por la seriación de materias.

1.4.9 Soporte tecnológico y topológico

La UNI - NAY se encontraba ubicada en un campo denominado Ciudad de la cultura en las afueras de la capital, y cuenta con unidades administrativas, edificios para escuelas, con bibliotecas, laboratorios, jardines, campos deportivos, auditorios con audio visuales, convenios y terrenos, vehículos para prácticas, una biblioteca universitaria, sala de audio visual y centro de cómputo; La UAN actualmente se ubica al centro de la ciudad, y se extendió

en casi todos los municipios del estado.

1.4.10 Pros y contras: lo positivo, negativo e interesante

a).- Lo positivo.

El sistema tradicional con el que nació la universidad, ofrecía un sistema estructurado acorde con la problemática nacional, de la misma manera se ofrecieron los mismos planes y programas de estudio que las universidades del país y materias acordes a un conocimiento general; de igual manera enfrentó al alumno con herramientas de comunicación, con tecnología de punta, como un hecho continuo de su proceso educativo. Así, formó profesionistas capaces de desarrollar el progreso de los pueblos de la región y la entidad, sus instalaciones eran estéticas, amplias, confortables e inspiraban un clima de tranquilidad. Los apoyos que ofrecía al estudiante eran: académicos, culturales, deportivos, recreativos, transporte para viajes de estudio, prácticas y estancias científicas.

b).- Lo negativo.

El modelo tradicional se agotó por el autoritarismo del maestro conductista, la libertad de cátedra con explicaciones de escenarios teóricos, las clases eran magistrales y predominaba la escasa relación de la teoría con la práctica, para su aplicación en el campo. Se perdió como punto de partida la realidad, debido a que la academia no se trasladaba del aula al campo; así mismo se desvinculó la relación del estudiante con las comunidades de la entidad, su problemática a estudiar y pudieran influir estos en la solución de problemas, continuó a esta problemática el índice de reprobación muy alta, de la que se desconocían las

causas, su personal docente carecía de un programa de capacitación didáctica, y esto dificultó el proceso de enseñanza, de igual manera se sumó la falta de apoyo de las autoridades institucionales para el desarrollo de este sistema educativo, y la resistencia de los maestros por cambiar su práctica docente.

Los equipo de laboratorios, imprentas, bibliotecas, maquinaria, proyectores de acetatos, transparencias, de cine, videograbadoras, televisores se deterioraron, debido a que no se les dio el mantenimiento adecuado, lo que contribuyó a su desaparición y al agotamiento del modelo tradicional.

c).- Lo interesante del modelo tradicional

La UNI-NAY UAN ofrecía un modelo liberal, para que sus egresados practicasen el libre ejercicio de su profesión, e intervinieran en el desarrollo social y económico de la entidad; al alumno le brindó la oportunidad de prepararse, con tecnología de punta acorde al momento y al pueblo de Nayarit le apoyó con la formación de sus hijos y estos fomentaron el desarrollo de sus comunidades.

Al estudiante lo enfrentó a la realidad académica con el programa de la prestación del servicio social en las comunidades, empresas o dependencias institucionales.

La oportunidad de movilidad social y educativa de todos los sectores de la población.

1.5 Análisis del modelo educativo por competencias profesionales de la Universidad Autónoma de Nayarit

En la Universidad Autónoma de Nayarit, siendo rector el M. C. Francisco Javier Castellón Fonseca presento un documento rector para la reforma académica que incluía un nuevo modelo académico por competencias profesionales debido a que el modelo tradicional vigente en ese momento contaba con limitaciones para enfrentar el desarrollo de la “sociedad del conocimiento”, su currícula es inflexible, inactual, con planes de estudio rígidos, obsoletos, y sus cátedras se basan fundamentalmente en la exposición, en una enseñanza que abusa de la nemotecnia y se diluye en la fragmentación del conocimiento el modelo napoleónico, vigente en ese momento en nuestra universidad, era resistente y hasta incompatible con las propuestas de actualización, motivos por lo que se justifica que es un modelo agotado para la institución. En la propuesta del nuevo modelo académico, uno de los contenidos básicos del proceso de reforma académica, la universidad se ve obligada a emprender el nuevo modelo y radica en el papel que el docente habrá de jugar en el quehacer académico para transitar en un sistema flexible, por créditos, e inter y multi disciplinario. Documento rector para la reforma de la universidad autónoma de Nayarit.

Y a partir de la nueva administración que inicia en el año 2004, en el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit 2004-2010 con el actual Rector, el M. C. Omar Wicab Gutiérrez su propósito es hacer cumplir el modelo académico por competencias profesionales. Y presento el documento

rector en el que su misión es formar profesionales de excelencia, impulsores de desarrollo integral y multicultural de la sociedad, que contribuyan a la solución de problemas a través de la generación y aplicación de conocimiento científico, con un alto nivel de competitividad, compromiso social y una visión global, crítica y plural. Y en su visión plantea: La visión del documento Rector del PDI.

a).- La UAN 2010

Somos una institución de educación superior de calidad, acreditada y certificada; que forma integralmente profesionales en ambientes de aprendizaje centrados en la solución de problemas, comprometidos con los principios y valores institucionales y las necesidades del entorno.

b).- Sus estudiantes

Son personas con conciencia social, crítica y reflexiva; son altamente competitivas y comprometidas con su entorno y capaz de transformar sus propias practicas.

Manejan dos idiomas; son emprendedores, preparados para continuar su propia formación; viven sus valores, hacen uso de la tecnología, son pro-activos, identificados con su institución y con visión internacional; ejercen habilidades con comunicación y tienen comunicación y tienen capacidad de trabajar en equipo.

c).- Su personal

- Académico con identidad y compromiso institucional, con grado mínimo y preferente; desarrollan de manera equilibrada sus funciones. Cuentan con formación pedagógica certificada; al menos a la mitad maneja dos idiomas, están certificados profesionalmente, trabajan colegiadamente, participan de redes de académicos y están integrados, en buena parte, a la comunidad científica internacional.
- Administrativo y manual identificado y comprometido con su institución y certificado por competencias laborales.

d).-Sus funciones

La docencia está centrada en el estudiante y en el aprendizaje; en el desarrollo de competencias profesionales integrales y en la formación en valores; con programas educativos acreditados y una oferta educativa pertinente con el desarrollo de estado, la región. Se basa en el principio de flexibilidad, con una orientación internacional; y dispone de la infraestructura adecuada para el desarrollo de los programas. Se sustenta en el desarrollo de la investigación y en acciones de extensión.

Para un mejor análisis de la esencia pedagógica de la UAN de acuerdo con el modelo académico, la presentación del modelo se realizará, tomando en cuenta los aspectos esenciales implicados de acuerdo con los rubros o dimensiones educativas siguientes:

1.5.1 Síntesis Conceptual

Actualmente la UAN ofrece una educación por competencias profesionales con un currículo flexible y semi-flexible. Ésta nace en 1969 con un modelo rígido, en 1974 se presenta el primer proyecto de reforma denominado "Nueva Universidad", con un modelo departamental con currículo modular, vigente hasta 1977, y en 1984 se propone como eje de reforma el desarrollo y consolidación de la investigación y la propuesta del establecimiento de cinco centros de investigación por áreas del conocimiento; en 1988 se dio inicio a un proyecto de reforma, y se presenta un programa estratégico en 1991 a 1992 que establece las bases para cambiar de modelo académico napoleónico y llevar a cabo el modelo por competencias profesionales flexible y semi-flexible, con una organización académica por áreas del conocimiento como: sociales y humanidades, básicas e ingenierías, de la salud, biológicas, agropecuarias y pesqueras, y económico administrativa.

La misión PDI 2006-2010 es formar profesionales de excelencia, impulsores del desarrollo integral y multicultural de la sociedad, que contribuyan a la solución de problemas a través de la generación y aplicación del conocimiento científico, con un alto nivel de competitividad, compromiso social y una visión global, crítica y plural.

La UAN ofrece fomentar, organizar y realizar investigación científica; propiciar la difusión y aplicación de los conocimientos científicos y técnicos en la solución de los problemas estatales, regionales y nacionales; coadyuvar a la conservación, desarrollo, creación y difusión de la cultura, extendiendo sus

beneficios a toda la sociedad.

El nuevo modelo académico busca propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales con una sólida identidad universitaria y compromiso social.

Formar profesionalmente a la juventud, generar conocimiento vinculado al desarrollo social y difundir la cultura humanista, las manifestaciones artísticas y las innovaciones tecnológicas y científicas. Está conformada por individuos de diverso origen socioeconómico, cultural, político e ideológico.

1.5.2 Metas UAN

La UAN busca propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales con una sólida identidad universitaria y compromiso social.

Plantear proyectos de mejoramiento en la claridad de los programas de atención a estudiantes; formación y fortalecimiento del perfil profesional docente, así como el de los procesos de gestión.

En su tronco básico universitario ofrece desarrollar habilidades fundamentales que faciliten, en el estudiante, el autoaprendizaje y el establecimiento de vínculos productivos y humanistas con otras culturas y con la sociedad a la que pertenece.

En el tronco básico universitario, tiene como cometido desarrollar habilidades fundamentales que faciliten en el estudiante el autoaprendizaje y el establecimiento de vínculos productivos y humanistas con otras culturas y con la sociedad a la que pertenece.

En el tronco básico universitario el estudiante para su desenvolvimiento debe:

- Saber comunicarse y comprender en un mundo globalizado, interdependiente e intercultural.
- Dominar una segunda lengua.
- Determinar los aspectos matematizables o lógico deductivos de la realidad (cuantificar, calcular, crear modelos matemáticos de las realidades o de los objetos, de sus intereses académicos, científico y humanista).
- Desarrollar y potenciar habilidades para el manejo de las tecnologías de cómputo y comunicaciones, aplicándolas a su proceso de aprendizaje y conocer sus posibilidades de autoaprendizaje a partir del planteamiento de estrategias y estilos de aprendizaje para su beneficio profesional informativo.

Entre las metas de la UAN están: la capacitación a los docentes en el diseño de planes y programas por competencias profesionales, organización, y producción de los cuerpos académicos, la redefinición del programa de asesorías y tutorías, la creación de un centro psicopedagógico e implementar políticas de

flexibilidad curricular y movilidad estudiantil, abatir el rezago la deserción estudiantil, definir políticas para la evaluación del aprendizaje.

1.5.3 Concepto y sistema de aprendizaje

La UAN ofrece una educación constructivista con un modelo académico basado en competencias profesionales, donde el profesor es sólo un facilitador y promueve el auto aprendizaje.

Ofrece instalaciones confortables, una biblioteca virtual para toda la universidad, un centro de cómputo universitario, un centro de idiomas, y en las unidades académicas ofrece laboratorios, centro de cómputo, bibliotecas, en casi toda la unidad de agricultura, auditorios, maquinaria, invernaderos, campos agrícolas con unidades de producción, convenios institucionales.

Se ofrece al alumno desarrollar habilidades actitudes y destrezas fundamentales que faciliten el autoaprendizaje y el establecimiento de vínculos productivos y humanistas, valores, cultura de calidad para que al egresar participe tanto en el desarrollo regional, estatal, nacional e internacional.

1.5.4 Rol del docente

La UAN ofrece en su modelo por competencias profesionales, en el nivel licenciatura maestros titulados de licenciatura, maestría y doctorado, para la maestría al docente se le requiere niveles de maestría o doctorado, en el doctorado su planta docente son doctores. la política de contratación es con

grado de maestría o doctorado, con categoría de maestros-investigadores por horas, semana, mes o tiempo completo.

El maestro centra su actividad en el alumno, es facilitador del proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Los maestros están agrupados en cuerpos académicos en vías de consolidación en un bajo porcentaje, y en academias por áreas de unidades de aprendizaje, donde la organización de las unidades de aprendizaje depende de los maestros especialistas en la misma unidad de aprendizaje, y entre quienes participan en ella realizan el contenido curricular, las prácticas, la forma de evaluación, a sí como el programa de capacitación tanto técnica como pedagógica para tutores y asesores, ésta capacitación se encuentra con una resistencia de los maestros.

Las tutorías son presenciales con un programa establecido, con los tutorados las asesorías son para apoyar al alumno en la realización de su tesis, el maestro ve al alumno como al ser que necesitan capacitar para volverlo competitivo en el mundo laboral internacional, es un facilitador del proceso de aprendizaje, mediante la elaboración de medios de aprendizaje (impresos y videos) y realiza asesorías.

El maestro realiza como tutor un encuadre con el alumno para brindarle apoyo en su metodología de trabajo y en su problemática individual guiarlo en la formación de valores y actitudes de búsqueda de alternativas.

1.5.5 Concepción del estudiante

Al estudiante se le define como una persona que busca propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales con una sólida identidad universitaria y compromiso social.

Son personas con capacidad social, crítica y reflexiva, altamente competitivas, comprometidas con su entorno, capaces de transformar sus propias prácticas.

Manejan dos idiomas, son emprendedores, preparados para continuar su propia formación, viven sus valores, hacen uso de la tecnología, son pro-activos, identificados con su institución, con visión internacional, ejercen habilidades de comunicación y tienen capacidad de trabajar en equipo.

1.5.6 Estilos motivacionales

Para el estudiante de la UAN la principal motivación es el pertenecer a la unidad de aprendizaje; la cual ofrece flexibilidad curricular, con programas acreditados, en éstas se promueven actividades con escenarios prácticos y que fomenten el espíritu investigativo y emprendedor que lo llevan a la confrontación con su realidad y le impelen a buscar nuevas propuestas, éste sistema educativo ofrece material impreso, videos, tutorías y asesorías.

Apoyo con becas económicas, son alicientes o premiaciones, éstas se manejan conforme a los lineamientos generales de la SEP y la Universidad.

El servicio social es otro estímulo, ya que lo pueden realizar en la misma universidad o unidad académica.

Los veranos científicos o estancias con investigadores que la universidad solventa económicamente, son oportunidades otorgadas a los alumnos con los mejores promedios.

Realizar prácticas profesionales en instituciones públicas o privadas.

A demás conseguir un título de licenciatura, maestría y doctorado, o constancipor el grado de estudios cursados o de capacitación, diplomados; la UAN ofrece una bolsa de trabajo para sus egresados, revalidación de estudios en el extranjero, intercambios estudiantiles y titulación por promedio de 96 o mayor.

1.5.7 Metodología de enseñanza

La educación está centrada en el estudiante y en el aprendizaje; en el desarrollo de competencias profesionales integrales y en la formación en valores; con programas educativos acreditados y una oferta educativa pertinente. Dispone de infraestructura adecuada para el desarrollo de los programas de las unidades de aprendizaje, se sustenta en el desarrollo de la investigación y en acciones de extensión; ofrece los servicios necesarios de asesorías, tutorías, atención psicopedagógica.

El docente es un facilitador de aprendizaje con materiales interactivos diversos,

tutorías y asesorías presenciales.

1.5.8 Propuestas evaluativas

Las evaluaciones se acercan más al modelo tradicional de exámenes escritos después de haber avanzado ciertos contenidos de la unidad de aprendizaje, se evalúan las prácticas, la asistencia obligatoria a clases con horario establecido, un examen final, cursos de verano o remediales para reprobados.

Titulación, después de haber cumplido con el servicio social, mediante: elaboración de tesis, informe del desempeño profesional, por CENEVAL, curso de titulación, por excelencia académica cuando el promedio académico de 96.

1.5.9 Soporte topológico

La UAN se encuentra ubicada dentro de la zona urbana rodeada de jardines, campos deportivos lo que le otorga un ambiente de amplitud, tranquilidad y frescura; sus instalaciones son amplias sumamente cómodas cuentan algunas con aire acondicionado, mobiliario, aparatos electrónicos, con tecnología de punta, con diversos tipos de recursos tecnológicos, es sencillo pero cuenta con los apoyos logísticos necesarios, la universidad se encuentra distribuida en varios municipios del estado. El ambiente estudiantil es cordial y sencillo, la mayoría de los alumnos provienen de clase media y baja.

1.5.10 Lo positivo, negativo e interesante

a).-Lo Positivo

Es un modelo flexible, con un sistema de créditos que le permite al alumno transitar en las carreras del área así como terminar la carrera en menos tiempo que el programado normalmente, lo que quiere decir que pueden terminar su carrera hasta un año antes de lo previsto, o para quienes trabajan porque no les permite su tiempo pueden seleccionar su horario de clase y a si se les facilite terminar una carrera como máximo en siete años. En la flexibilidad curricular existen unidades de aprendizaje, optativas, libres y especializadas que él podrá seleccionar para su formación, al igual que le permitirán conocer lo que crea que le es útil.

Es un modelo que tiene una relación estrecha de la teoría con la práctica. La U A N ofrece alternativas de estudios profesionales a muy bajo costo (simbólico, anual) que brinda oportunidad a las clases económicas bajas. Ofrece cursos y diplomados gratuitos a sus inscritos y de áreas de conocimiento que son verdaderas herramientas de trabajo (computación). Ofrece una amplia gama de carreras universitarias, con cuatro niveles de estudio, como son preparatoria, licenciatura, maestría, doctorado. Ofrece seis oportunidades diferentes de titulación, la obligación de realizar un servicio social que los vincule a la comunidad con la que vive.

La existencia de una bolsa de trabajo que garantiza conseguir un empleo al terminar sus estudios. Ofrece capacitación continua y muy diversos tipos de capacitaciones continuas.

Las instalaciones son cómodas generan un ambiente de tranquilidad y existe el

uso de tecnología de punta.

La UAN se encuentra ubicada en la capital así como en diversas cabeceras municipales del estado, para ofertar la oportunidad de estudiar a la población rural, cuenta con programas de formación docente, para Ofrecer capacitación técnica y pedagógica a su planta de facilitadores. Así mismo en apoyo ala formación de lo s alumnos, ofrece tutorías y accesorias personalizadas.

b).-Lo negativo

La planta docente carece de capacitación pedagógica, y esto dificulta el proceso de aprendizaje, por competencias profesionales. La resistencia de los maestros a la capacitación tanto técnica como pedagógica.

El sistema educativo se dice flexible; sin embargo, existen tiempos bien delimitados para realizar los estudios.

c).-Lo interesante

Con este modelo los estudiantes en el tronco básico tienen movilidad de un área a otra, se utiliza tecnología de punta, tele conferencias, correo electrónico, laboratorios, invernaderos, campos agrícolas, instalaciones cómodas, aulas auditorios y vehículos para prácticas, flexibilidad del currículo académico, actualización de programas del curso, los costos de materiales impresos son bajos pues son compilaciones o antologías. La universidad contrata personal con grado de maestría a doctorado, pero sin perfil profesional especializarte

como docente.

CAPÍTULO II

EL OBJETO DE ESTUDIO

2.1 Caracterización de la práctica docente en la Unidad Académica de Agricultura de la Universidad Autónoma de Nayarit

En todo caso, en el Estado de Nayarit un porcentaje significativo de la población proviene de municipios rurales empobrecidos y conforman la matrícula de la Universidad Autónoma de Nayarit, de los cuales 101 estudiantes de primero, segundo y tercer grado, cursan la Licenciatura en la Unidad Académica de Agricultura, de los cuales aproximadamente el 95 % son hombres; para algunos, Agronomía constituye su segunda opción ya que fueron rechazados de la diferentes carreras de la U A N a donde intentarán ingresar al año siguiente.

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

Grupos	No. De Alumnos	Porcentaje
3 Primeros años de Licenciatura	39	38 %
3 Segundos años de Licenciatura	28	28 %
3 Terceros años de Licenciatura	34	34 %
Total	101	100 %

Fuente: Archivo del Departamento Escolar de la UA de A de la UAN 1997.

2.2 La práctica docente

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

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

desarrollo de temas que fueron explicados y dictados por los maestros, en ambos casos predomina la memorización

Entre los maestros de la unidad académica la comunicación para uniformizar criterios de diseño curricular, contenidos, prácticas y evaluaciones de las asignaturas respecto al modelo tradicional en muy raras ocasiones se realizó, actualmente con el modelo por competencias existe comunicación en algunos casos dado que existe una resistencia para uniformizar apuntes y prácticas de los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje predomina el egoísmo.

2.3 El personal docente

El personal docente que labora en la Unidad Académica de Agricultura puede ser caracterizado según los datos de que se dispone a partir de los siguientes indicadores:

2.3.1 Número de docentes

Con respecto al personal docente, en 2006, la planta se integra por 44 profesores de los cuales 43 son de tiempo completo y uno es de medio tiempo por tener otro empleo; 2 son mujeres y 42 son hombres, de los que, 24 poseen licenciatura, 10 con grado de maestría y 11 con doctorado; sin embargo no todos cuentan con experiencia profesional.

Los conflictos interprofesionales giran principalmente en la dimensión de lo simbólico como una faceta más de lo político, estos se dan generalmente por la apropiación de un determinado objeto o espacio institucional de trabajo entre agronomía y otras profesiones como investigación científica, al interior del propio gremio de agronomía, situaciones que se reproducen en la institución educativa que origina la dificultad de concretar equipos de trabajo.

2.3.2 Profesiones de origen

Profesión	No. De Docentes	Porcentaje
Ingeniero en agronomía	33	75 %
Ingeniero químico industrial	2	4.5%
Médicos Cirujanos	1	2.27%
Ingenieros civiles	2	4.5%
Licenciados en derecho	1	2.27%
Licenciados en economía	3	6.8%
Licenciado en turismo	1	2.27%
Licenciado en sistemas computacionales	1	2.27%
Contador Público	1	2,27%
Total	44	100 %

Fuente: Archivo del Departamento Escolar de la UAN 2006.

Con respecto a la formación profesional, 33 docentes que corresponde al 75% pertenece al área de agronomía, y constituyen las tres terceras partes del total de profesores. El 25 % restante lo constituyen profesionistas de otras áreas del conocimiento, la existencia de diferentes campo de formación disciplinar en el personal docente en área técnica como social y cultural a garantizado que lo formación del agrónomo cumpla con el objetivo de formar un profesionista con conocimientos generales capaces de competir en su desempeño profesional.

2. 3. 3 Personal docente con postgrados

Posgrado	Horticultura	Genética	estadística	Nutrición animal	Entomología agrícola	Ciencias agropecuarias	Total
Maestría	6	3		3	1	3	16
Doctorado		2	1	2	1	5	11
Total	6	4	1	2	2	5	27

FUENTE: Encuesta directa aplicada al personal docente de la UAA de la UAN en 2006.

Los estudios de postgrado inician en 1990 en la Facultad de Agronomía hoy UAA con la Especialidad y Maestría de Horticultura, donde egresan tres maestros de la facultad con grado de maestría en horticultura, por iniciativa personal ya que no existe un programa de formación de profesores, se inicia el postgrado de ciencias agropecuarias con un programa interinstitucional con la universidad de Aguascalientes, Colima, UDG y Nayarit de donde egresaron 5 maestros con el grado de doctorado, otros maestros egresaron con sus maestrías

de la universidad de Guadalajara, Juárez, Chapingo, Tamaulipas, un doctorado en estadística y, dos en doctorados en genética en los Estados Unidos de Norte América, otro en nutrición animal en España y, nutrición animal en la Universidad autónoma de Chihuahua la preparación disciplinar es en la UAA un potencial para el desempeño docente.

El establecimiento de los estudios de postgrados en la Universidad Autónoma de Nayarit, ha motivado al personal docente a continuar con su formación a tal grado que en 2006 se cuenta con el 50 % del total del personal formado en estos niveles; del cual se espera un cambio de actitud al aplicar sus conocimientos y habilidades durante la práctica docente, al eliminar las experiencias educativas en las que el saber académico es igual a poder.

2.3.4 Lugar de origen

El 81.82 % de los docentes son originarios de los distintos municipios del estado, del medio rural donde la actividad principal es la agricultura, en su mayoría de la clase media con elementos culturales que se incorporan en ellos y que se despliegan durante la práctica docente en donde emergen manifestaciones de resistencia al cambio. En cuanto a la escuela de procedencia, el 22.72 % egresaron de la Escuela Superior de Agricultura hoy UAA de la Universidad Autónoma de Nayarit y, el 11.3% egreso de la Universidad con diferentes profesiones, el 18.18 % de otras Instituciones de Educación Superior del Estado y del país.

2.3.5 Edad (es)

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

Edad	No. De Docentes	Porcentaje
25 - 29	1	4.4 %
30 - 34	1	4.4 %
35 - 39	1	4.4 %
40 - 44	1	4.4 %
45 - 49	21	47.7 %
50 - 54	14	31.8%
55 - 59	4	9,9%
60 y más	2	4.8 %
TOTAL	44	100%

Fuente: Archivo del Departamento Escolar de la UAA de la UAN 2006.

De acuerdo con el promedio de edad que se manifiesta en los resultados del cuadro podemos definir que el futuro de la UAA a corto plazo incrementará su nivel de formación docente, de acuerdo con las políticas actuales de contratación del personal docente por la UAN lo que permitirá implementar el nuevo modelo académico por competencias profesionales debido a que el 47% de los maestros tienen una edad promedio entre los 45 y los 49 años de edad, y de 50 a 54 el 13%, así como el 9.9% entre los 55 y 59 años y en 60 2 de los maestros.

2.3.6 Dedicación

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

El 97.72 % del personal es de tiempo completo y, se dedica en la actualidad exclusivamente a la docencia, el 2.28% es de medio tiempo ya que tienen dos empleos, y el 2.27% tres empleos.

Dedicación	No. De Docentes	Porcentaje
Tiempo completo	43	97.72 %
Medio tiempo	1	2.28%
Total	44	100%

Fuente: Departamento de Personal de la UAN 2006.

En cuanto a los profesores uno es de medio tiempo y otro es de tiempo completo son empleados de otras instituciones y, el 2.28 % solo se dedica a la docencia por se jubilado de la SAGARPA.

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

2.4 Planteamiento del problema de investigación

La práctica docente dentro de la UAA de la UAN ha sido predominantemente repetidora de información y exigente de comportamiento predeterminado. Confinada a los ámbitos intramurales, unilaterales y carente de compromiso crítico, científico, frente a la condición socioeconómica de nuestra sociedad; la formación del personal ha mantenido la parcialización del conocimiento, subordinación lineal, manejo teórico de la realidad y aceptación de las leyes de la oferta y la demanda.

En muchos casos prevalece un enfoque formal teoricista en el cual se parte de un marco estático de conocimiento teórico para la aplicación.

La producción del conocimiento su transición y la aplicación del mismo en algunos casos se han mantenido aisladas, lo cual implica la falta de interdisciplinariedad que incide en la formación de un personal docente fuera de la realidad, por lo tanto carente de capacidad crítica y creadora que le permite

explicarla, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar objetivamente ante esa realidad.

Ya en el contexto de esta investigación, se enuncia que los cambios y/o reestructuraciones curriculares que se han realizado en la U A N y en la Unidad Académica de Agricultura en cada momento histórico, el problema es que se han efectuado sin la participación de la totalidad del personal docente, y de la misma manera, se muestra la falta de actualización y formación pedagógica de los profesores como una de las causas de la crisis educativa por la que atraviesa la unidad académica de agricultura, entonces, la problemática se centra en la práctica del docente la cual se observa, como una actividad realizada por profesionistas y que consideran como su principal fuente de ingresos la docencia, para lo que comprobaron como único requisito el tener una formación disciplinaria, dado que la formación didáctico-pedagógica no es un requisito, y la práctica docente se desarrolla de manera improvisada y conductista.

La UAN ha emprendido un modelo cuyas características principales son: la educación centrada en el estudiante, netamente constructivista, el docente debe propiciar la autogestión del aprendizaje y la formación integral que combine capacidades técnicas y profesionales, con una sólida identidad universitaria y compromiso social.

2.4.1 El problema

El problema es identificar como se lleva a cabo la transición y la integración del modelo tradicional napoleónico al nuevo modelo académico por competencias

profesionales tanto alumnos como maestros y como desarrollan su práctica docente los profesores de la unidad académica de agricultura en el aula, y si vinculan la teoría con la práctica al realizar las prácticas en el campo agrícola, y verificar cuáles son las insuficiencias pedagógico-didácticas, tanto en los maestros como por los alumnos.

2.4.2 Objetivo general

Identificar como se efectúa la práctica docente de los maestros de la Unidad Académica de Agricultura de la U A N en su transición del modelo tradicional al nuevo modelo académico por competencias profesionales establecido en la U A N.

Objetivos específicos.

- a). Caracterizar la práctica docente de cada uno de los maestros a fin de identificar la práctica docente de la Unidad Académica de Agricultura.
- b). Verificar el uso y aplicación de los recursos didácticos en la práctica docente.
- c). Identificar comportamiento docente como profesor o como facilitador.
- d). Determinar la participación de los docentes en la actualización y formación docente.

2.4.3 Hipótesis

A mayor preparación pedagógica del docente mayor posibilidad de su incorporación al modelo por competencias.

La preparación pedagógica en competencias integrales por parte del docente facilita su integración al nuevo modelo de la UAN.

El grado de conocimiento del modelo propuesto en la reforma académica de la UAN, incrementa la participación en programas de formación pedagógica del personal docente.

Por lo que puede desprenderse de los objetivos propuestos, puede visualizarse que la sistematización de conocimientos impactará el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta se transforma en sí misma en un objeto de estudio para alumnos y docentes.

En este sentido se considera necesario que se identifique en este estudio la función del profesor de la UAA de la UAN como docente y su participación en los diseños curriculares y dinámicas de formación profesional que la Universidad emprendió con la aplicación al nuevo modelo académico.

El documento rector para la reforma académica de la UAN subraya de manera sustantiva, la relación de la universidad con su entorno, así como mejorar los niveles de calidad y pertinencia de los programas educativos que respondan a las necesidades sociales de la región y del país, en general se plantea una nueva estructura académica, y pretende que sean las áreas académicas, para el caso de

la UAA es el área de (Ciencias Biológicas y Agropecuarias) que sería la rectora como órgano de gestión académica, cuya función es delinear y proponer opciones operativas en la docencia, en efecto el documento rector sostiene un cambio trascendente para la vida universitaria. Sin embargo a tres y meses de su operación dista mucho de reflejar sus propósitos. Es cierto que el cambio está generando, y provocando resistencias, y que en cualquier proceso de transformación habrá quienes estén convencidos que la universidad puede construir el compromiso y otros quizás le apuesten a la transformación sin transformarse, pero resulta que el desempeño docente se realiza en el aula en la relación alumno maestro, y respecto al alumno existe una resistencia de acuerdo con la opinión omitida por los maestros, y respecto al maestro de acuerdo con el alumno muy pocos maestros son docentes y no han dejado de ser conductistas aun así sin generar aprendizaje significativo.

En este contexto la UAN ha delineado un modelo académico con una educación centrada en el estudiante; con planes y programas de estudio flexibles, desarrollados en un sistema de créditos que permitan la movilidad de profesores y estudiantes en las áreas, la interdisciplinariedad y la investigación como eje sustancial de la construcción del conocimiento.

En el caso de los maestros de la UAA de la UAN que espacios y que cambios están generando para transitar del conductismo tradicional al constructivismo, ya que el sentido académico del nuevo modelo es centrado en el estudiante, y su aprendizaje supone sujetos autónomos y preparados para tomar decisiones con respecto a su formación, resultado que está muy distante de acuerdo con la opinión tanto de alumnos como maestros.

CAPÍTULO III

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE TRADICIONAL A UN MODELO CONSTRUCTIVISTA POR COMPETENCIAS PROFESIONALES

3.1. La práctica docente.

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

Es así, que los últimos años han sido importantes por los cambios conceptuales que se han dado en los elementos que integran la noción de práctica docente como tema de investigación. Para los fines del presente trabajo, se toma como punto de partida las experiencias llevadas a cabo en México, rescatadas desde el Congreso de Investigación Educativa realizado en 1981, en 1993, y el foro de investigación y calidad educativa del 2005 y en el congreso de innovación educativa 2006 celebrado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

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

Antes de los ochentas, la práctica docente no se incluía como tema de investigación, "la atención se enfocaba en atender el crecimiento de la matrícula en todos los ámbitos educativos; la cual, en el nivel de educación superior de 1970 a 1982 pasó de 252 mil a 918 mil", de acuerdo con los datos que presenta el plan de desarrollo institucional para de la universidad Autónoma de Nayarit, 2004-2010 la matrícula fue de 10,333 y en el 2005 se incremento a un total de 11,112estudiantes.

En el Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1981, los estudios e investigaciones sobre la práctica docente se centraban en: el proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo como categoría de análisis la relación maestro-alumno, como ámbito conceptual el espacio áulico y como variables el uso de los modelos didácticos por parte del maestro así como el logro de conocimientos y habilidades por el alumno.

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

En el segundo Congreso de Investigación Educativa, la investigación educativa en los 80 "perspectivas para los 90". En estados del conocimientos. México, 2CNITE.1993. Efectuado en 1993 rescata investigaciones en seis campos temáticos: práctica docente, saberes docentes, prácticas estudiantiles, saberes estudiantiles, interacción, condiciones materiales e institución.

El foro de investigación de calidad e innovación educativa en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con propuestas para la transformación institucional realizado del 22 al 23 de agosto del 2005, los trabajos de investigación se centraron en el constructivismo y en propuestas sobre nuevos modelo académicos, así como en propuestas que se centran en el actor del salón de clases, la práctica docente como un facilitador.

En el sexto congreso institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) 2006, Retos y Expectativas de la Universidad "El papel de la Universidad en la transformación" se presentaron trabajos en torno a pensar el modelo académico en los niveles de educación superior.

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

opciones viables; que propiciaron un movimiento que culminó en una nueva corriente.

En oposición a la didáctica tradicional, se elabora una propuesta didáctica alternativa a la que se denomina constructivismo puro aplicado en un modelo académico por competencias profesionales. A partir de esta perspectiva, se prescribe la práctica docente con los siguientes pasos: "establecer objetivos o saberes de aprendizaje de las unidades y del curso; organizar el conocimiento a partir de la reflexión, evaluar los objetivos o saberes de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender.

En el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. (Op.cit.). Se consideró que la didáctica crítica, a través del trabajo grupal, favorece las interrelaciones en el salón de clases como un mecanismo para superar el individualismo y los roles pre establecidos para profesores y alumnos. Propicia una práctica áulica que toma como eje la reflexión, como agente catalizador en el ámbito de la educación normal. Esta idea ha generado proyectos de actualización y desarrollo profesional, como diplomados, especialidades y maestrías en distintos estados de la república.

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

curricular, la planeación de su práctica así como la evaluación y la investigación como eje metodológico.

De acuerdo con Chan (1992). El análisis de la práctica docente se convirtió entonces, en eje de reflexión para la creación de la licenciatura de nivelación de la U.P.N., así como para elevar al nivel de licenciatura en las escuelas normales que iniciaban un nuevo plan de estudios en 1984, y el interés por la noción de práctica docente como contenido de enseñanza más que como tema de investigación; alcanzando un lugar nacional como objeto de reflexión y desarrollo curricular en especialidades y maestrías en la U.P.N. y unidades estatales, en diplomados, cursos de formación de maestros y en la fundamentación de propuestas de desarrollo académico.

Por las características que se observan en la práctica docente actual en los últimos años del Siglo XXI se le califica como tradicional. A este respecto, surge una propuesta para su transformación a partir del análisis de la propia práctica por parte del docente a través de la investigación acción que de acuerdo con Mercado, Ruth y Eva Tabeada (op.cit.) se "concibe al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación", impulsando procesos formativos-reflexivos de la actividad que se genera en el aula, escuela, así como la función social del trabajo docente.

De acuerdo con Rueda (1991). Esto ha propiciado que algunos docentes, inicien estudios o investigaciones en su espacio áulico y con la participación de sus alumnos; entre los que se encuentran: el papel del contexto académico, los

modelos de relación educativa dominante y las formas más frecuentes de evaluar, éstos se realizan a través de la aplicación de modelos de enseñanza como un mecanismo para comprobar que en las prácticas de los maestros predomina la exposición verbal, en donde el papel central se le asigna al profesor y la ausencia de coordinación académica dentro de las instituciones.

Mercado, Ruth (1988). Consideran que una aportación al campo de la investigación educativa es la que nos muestra los saberes del maestro, en términos de prácticas específicas en el aula, encaminadas a observar las habilidades de los maestros para organizar el grupo, tomar en cuenta cada intervención de los alumnos, así como promover y mantener la actividad individual; y "de acuerdo con Talavera, Ma. Luisa 1992, también las estrategias utilizadas por los maestros para transmitir los saberes específicos, seleccionar y combinar diferentes saberes para realizar sus prácticas de enseñanza".

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986). Dicen que ligado más al campo de la investigación, emerge la noción de trabajo docente como elemento de comprensión de la práctica docente en el contexto institucional, dándole énfasis a las condiciones materiales en la escuela, los saberes docentes y la historicidad que configuran prácticas heterogéneas de enseñanza, y comprender la relación del profesor con su práctica.

Granja, Josefina. (1989). Aportan que la práctica docente se concibe como el complejo de interacciones en los que se inscribe el docente, un tanto actor en el salón de clases; la formación docente, asumida como proceso cotidiano permanente de conformación en la institución; el curriculum como la estructura

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

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

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

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

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

a) Descripción y explicación de la práctica docente.

- b) Transformación de la práctica;
- c) Aplicación de una propuesta de práctica docente.

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

En el Foro de innovación (2005). Se define que el docente es un mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y su rol se centra en favorecer la construcción y transformación del conocimiento, así como la interacción entre los alumnos, con la finalidad de garantizar el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos planteados.

Así mismo consideran que las funciones del docente son: participar en el diseño y construcción de los programas de las asignaturas, diseñar y promover los espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, en contextos académicos y sociales, coordinar y promover las actividades propuestas por el currículo, participar en la evaluación de conocimientos, logro de objetivos en los alumnos planteados por el programa de estudios.

En la propuesta del diseño metodológico para impartir algunas materias, Tammara (2005). Definen que el diseño metodológico de algunas materias sean mas práctica que teóricas, por lo que la función del maestro como docente, será una persona con responsabilidad y profesionalismo, hacia el apoyo del grupo en su trabajo práctico. El maestro no debe dejar solos a los estudiantes en ningún momento del curso. Durante las sesiones teóricas deben implementar dinámicas

que propicien la interacción grupal, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. El profesor tendrá el papel de facilitador, por lo tanto debe tener conocimientos suficientes sobre el tema de la materia que imparte, así como herramientas didácticas para diseñar sus sesiones.

Tapia (2006). Cta. A Franco Guilardi, en su libro de "Crisis y perspectivas de la formación docente", aporta al tema de innovación la importancia de implementarla dentro de los planes de estudio que se encargan de formar docentes para prepararlos y o capacitarlos a implementar dentro de su didáctica cotidiana modelos innovadores.

Tapia (2006). Dice el docente es considerado como eje central para la aplicación de toda innovación, existen intensiones de las instituciones y políticas hacer cambios a la practica del maestro para lograr mayor calidad con eficacia y eficiencia, pero el encargado de llevar todos estas reformas y propuestas a la practica es precisamente el profesor, quien decide finalmente si lo hace o, no; por esta razón es necesario que se capacite mayormente a los docentes para que sean capaces de implementarlas.

El rol del profesor y su preparación es fundamental en la realización del cambio, por lo que Tapia Cta. a Martha Libedinsky en su libro "La innovación en la enseñanza", menciona el surgimiento de una nueva didáctica emergente en la que toma en cuenta a los autores como los que conciben y desarrollan la innovación. Las innovaciones didácticas emergentes se definen como las propuestas de enseñanza generadas por docentes de aula, caracterizadas por la ruptura y oposición con prácticas docentes consolidadas, profundamente ensambladas con el contenido curricular disciplinar, y que atiende tanto a los

intereses culturales de los docentes que las diseñan y lideran, como a los intereses culturales de los estudiantes. El docente debe preocuparse por incluir dentro de su didáctica, actividades que ayuden a completar su enseñanza.

De acuerdo con Domínguez en su documento *Innovación Educativa, Enfoques didácticos y pedagógicos contemporáneos* (2006). La innovación educativa también brinda oportunidad a los profesores de crear sus propias metodologías de enseñanza, donde tienen la facilidad de crear nuevas técnicas, haciendo una vinculación de lo teórico con lo práctico, para que el conocimiento no se quede sólo en el aula sino que trascienda de esas paredes del aprendizaje, fomentando valores al alumno, convirtiéndolo en un investigador, porque cabe recordar que antes tomábamos la investigación como obligación del profesor, y no es así, también la innovación educativa quiere y necesita que el alumno se convierta en un ente activo, que le guste indagar para ampliar su brebaje cultural y así que comprenda que aprender no sólo es obligación del docente que transmite los contenidos sino también de que él busque y pueda crear sus propias estrategias de aprendizaje.

Como podemos ver la innovación nos proporciona las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

Márquez (1988). Granja, (1989). Arredondo, (1990). Comparten la aportación científica de los académicos que proponen para el desarrollo de la práctica el aprendizaje grupal, en donde a través de la interacción el alumno y el maestro aprenden a aprender, aprender a hacer y a ser; para que esto se logre, el docente debe utilizar la didáctica como plan, como proyecto a desarrollar para lograr aprendizajes significativos en los alumnos a través del análisis crítico de la realidad y cumplir con los objetivos planeados, proporcionar una educación integral, formar hombres en los espacios disponibles así como con los recursos con que cuenta; es decir una práctica docente donde el maestro sea un propiciador del debate con el objeto de conocimiento disciplinario sin desatender a la vez la promoción de un humanismo con rescate de valores que posibilite un pensamiento crítico.

Henaó (2005). Propone que desde el paradigma constructivista, partimos de concebir al aprendizaje como un proceso de asimilación y acomodación en donde se transforman las estructuras mentales debido a la captación de relaciones inherentes a nuevos conocimientos y, a la adaptación del sujeto a su medio ambiente.

El aprendizaje se da a través del desarrollo de habilidades cognitivas que permiten al estudiante estructurar ideas, conceptos, o hechos específicos básicos para lograr en la práctica una ejecución afectiva de nuevas mejoras y oportunidades educativas, sin darnos cuenta que están latentes en nuestra vida y no les tomamos la mínima atención.

Existen proyectos innovadores que buscan perfeccionar y modificar el conocimiento y nosotros no los ponemos en práctica, muchas veces nos quejamos del sistema que llevamos sin observar que estos proyectos innovadores lo único que pretenden es cubrir las necesidades que demanda la sociedad y llevar el conocimiento a la práctica y a la vida cotidiana con la única intención de interiorizar los conocimientos.

La innovación educativa también brinda oportunidad a los profesores de crear sus propias metodologías de enseñanza, donde tienen la facilidad de crear nuevas técnicas, haciendo una vinculación de lo teórico con lo práctico, para que el conocimiento no se quede sólo en el aula sino que trascienda de esas paredes del aprendizaje, fomentando valores al alumno, convirtiéndolo en un investigador, porque cabe recordar que antes tomábamos la investigación como obligación del profesor, y no es así, también la innovación educativa quiere y necesita que el alumno se convierta en un ente activo, que le guste indagar para ampliar su brebaje cultural y así que comprenda que aprender no sólo es obligación del docente que transmite los contenidos sino también de que él busque y pueda crear sus propias estrategias de aprendizaje.

Como podemos ver la innovación nos proporciona las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se incluye la implementación de la tecnología que es sólo una herramienta de la innovación más no un proyecto innovador y los planes curriculares que tiene como base la enseñanza y deben de tener un cambio de lo rígido a lo lineal, en fin la innovación educativa es de suma importancia para el desarrollo de los individuos porque cumple con cada uno de los aspectos que pide la sociedad estudiantil.

3.2 Posición epistemológica

La presente investigación se inscribe en la investigación para la docencia, en donde, a partir del análisis de la práctica docente desde la perspectiva epistemológica del cognoscitivismo, y el constructivismo se pretende proponer acciones para generar propuestas de formación para su transformación.

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

Samuel (1995). Dice dicho análisis posibilitará al profesor reconocer su concepción de práctica docente producto de la experiencia y su pasado escolar al confrontarse con la realidad educativa, analizar y reflexionar sobre sus limitaciones como experiencia de crisis, que genera el movimiento del pensamiento, un momento de renovación que permite identificar conceptos claves existentes o ideas afianzadoras con el fin de organizar una base firme para aprendizajes significativos posteriores, ya que Ausubel (Cta.) por Samuel 1995, dice "el aprendizaje se lleva a cabo cuando se liga el nuevo material por aprender

a la estructura preexistente y cuando se involucra material que es una extensión de conocimientos previos”.

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

Durante la desestructuración y estructuración cognoscitiva, la teoría no dictamina la práctica, sino que sirve para tenerla al alcance de la mano de modo que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado. Durante este proceso, la docencia dice Glazma 1995, “debe concebir a la enseñanza como propiciadora de autonomía y análisis para la apropiación del conocimiento, en donde la actividad cognoscitiva es un proceso social e individual de transformación mediante una labor intelectual y afectiva de los sujetos activos que por medio de la investigación interactúan con el objeto de conocimiento que cambia y se transforma con base en la reflexión y análisis de las condiciones histórico sociales y los esquemas psicológicos de los sujetos que aprenden para conformar su concepción de mundo.”

Bleger (1986). Dice que el lenguaje, como instrumento de la comunicación juega un papel importante, ya que la palabra “por su valor simbólico reproduce en el receptor el contenido simbólico del efector, de donde resultan estímulos

para la conducta del otro" el lenguaje entonces es una conducta que no solo transmite un significado intencional por su contenido consciente, sino que al mismo tiempo es un estímulo para la conducta del otro, suscitando acciones y modificaciones, en este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano.

Barabtarlo (1992). Dice la docencia entonces, es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo, es una tarea intencionada que requiere organización por parte del maestro y de acuerdo a las condiciones del estudiante: saber, capacidad, hábitos, actitudes y recursos, y "la educación como proceso de socialización para el cambio".

La educación es necesaria porque el pensamiento lógico no es inato. Así la educación no se puede limitar a la transmisión de información o conocimientos; tiene que ocuparse del desarrollo del pensamiento lógico.

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

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

Las aportaciones en el campo de la epistemología señalarán la emergencia de nuevas formas y modelos de concebir el mundo que nos rodea (eso que llamamos la realidad).

Juárez (2005). Considera que una de éstas formas de ver un mundo que rompe con la visión realista dominante (especialmente en el campo de las ciencias), al postular la imposibilidad de acceder al conocimiento de la realidad tal cual es. Esta visión alternativa de concebir al mundo, llamada Constructivismo o indagación de la realidad caracteriza al conocimiento como construcciones funcionales de la experiencia humana y a las teorías científicas como construcciones del ser humano y no como teorías de la naturaleza.

El constructivismo, no solo es otra forma de considerar el conocer, si no que también muestra que hemos asimilado y forma parte de nuestras teorías implícitas una concepción en donde se considera la existencia de un mundo real, objetivo, único, causal e independiente al sujeto que conoce y con la posibilidad de conocerlo tal cual es.

Al trascender en nuestras sociedades, el Realismo ha impugnado todas las actividades relacionadas con la ciencia, incluyendo su enseñanza, la investigación básica y la divulgación. En el ámbito escolar, esta forma de pensamiento se traduce en una concepción específica de cómo concebir el proceso de enseñar y de aprender (que generalmente se encamina a que el

estudiante llegue a conocer o a identificar las leyes que rigen los fenómenos que ocurren en nuestro alrededor como manifestaciones del mundo real).

Es en ésta concepción realista donde se presentan numerosos problemas para los docentes en el aula. Sin ser conscientes, intentan que el estudiante aprenda lo que ellos consideran como obviamente verdadero, bajo procedimientos de aprendizaje que se limitan a conjugar la atención, la capacidad de retención, memoria, análisis y síntesis, sin importar otros factores que están asociados al proceso de aprendizaje.

Los aportes hechos por la psicología cognitiva en los últimos treinta años, coinciden en que los procesos de aprendizaje (en particular al escolar), tienen un carácter eminentemente constructivo, donde toda construcción en el aula está permeada por las ideas previas de los estudiantes, la biología del que aprende y por los núcleos sociales que conforman su zona de desarrollo.

Reflexionar y discutir los planteamientos centrales del Constructivismo son, desde nuestro punto de vista, condiciones necesarias para que el docente trascienda su práctica para que pueda modificarla y aprovechar todas las herramientas didácticas que están a su alrededor. Así, el docente avanzará en organizar los procesos de aprendizaje y construir consensos en las aulas sobre como la ciencia aborda los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor: con base en modelos, que lejos de explicar el mundo, lo construyen o lo modelan.

El constructivismo propone estrategias y nos dice que una estrategia constructivista “es una disposición de los elementos que intervienen en el actividad cognoscitiva que incluye la noción de estructura. Es por tanto una propuesta epistemológica que se da por el papel del sujeto en una situación concreta en relación con la teoría, el método y el objetivo de conocimientos”.

3.3. Marco teórico corrientes pedagógicas contemporáneas.

Stenhouse (1983). Define que un curriculum es “ valioso, si expresa en forma de materiales de enseñanza una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación; proporciona un marco de trabajo en la que el profesor puede desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje”, cuyo ideal es hacer que las prácticas de los docentes converjan en la dirección que marca el proyecto a través de la organización de actividades que faciliten los aprendizajes significativos.

Perez (1990). Expresa entonces, que la práctica educativa es una práctica profesional, un proceso de acción y reflexión cooperativo de indagación y experimentación en donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende.

De acuerdo con Liberman et. Por Francisco, (Ghilardi 1993) las características que debe presentar la práctica educativa para ser considerada como profesión son:

- Ser un servicio esencial, definido y único
- Utilizar las técnicas intelectuales necesarias para desarrollar tal servicio.

- Exponerse a un periodo largo de formación especializada.
- Asignar un amplio espacio de autonomía al individuo en particular o a la comunidad docente en general.
- El que realiza la actividad docente tiene amplias responsabilidades, por los juicios y acciones que emprenda en el ámbito de la propia autonomía profesional.
- Hacer de su actividad antes que nada un servicio social.
- Tener órganos de autogobierno para los que realizan actividad docente.

Contreras y Aguirre 1993, consideran que en esta perspectiva de la docencia como profesión, la didáctica no es sinónimo de improvisación, la didáctica se reconceptualiza como una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar propuestas consecuentes con las finalidades educativas del curriculum.

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

1) De acuerdo con Aguirre, 1993, define a la didáctica tradicional como los rasgos de la práctica educativa como: Contenidos estructurados y secuenciados, orientación metodológica universal, subsidios didácticos y formas de

organización, noción de control, orden, disciplina que se ejerce mediante tareas, tiempo, calidad de resultados, control-poder que se administra; provienen de la Didáctica Magna propuesta por Comenio en 1632.

2) En la corriente constructiva se propone "como una alternativa para enfrentar la tempestad de la tradición escrita el trabajo colectivo planteando un problema, buscando una bibliografía amplia y que sea abordada por ese conjunto de lectores interesados (trabajo grupal), siendo el maestro el que propicie la lectura y para ello el docente se debe cuestionar sobre su calida de maestro culto y sobre las causas de la baja calidad de la educación.

El constructivismo propone para esta problemática que el individuo seleccione lo que considere mas significativo, es decir que de este hagan cúmulo de datos retomen lo mas relevante y con ellos sea capaz de reconstruir su conocimiento previo, y así ir logrando la construcción y reconstrucción del conocimiento (lo nuevo y lo que va a ir modificado en su estructura cognitiva).

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

3.3.1 Didáctica tradicional

Pansza et. (1997). Dado que la reflexión pedagógica es un quehacer historico, la noción de didáctica tradicional, no se considera como un modelo puro, sino que existen distintas versiones e interpretaciones al respecto.

Y hablando de reflexión, se considera que "didáctica tradicional" es un concepto vacío, que lleva a quien investiga sobre ella a recoger elementos de distintas

prácticas para poder llenar el concepto y explicársela como una práctica sin cuerpo teórico propio, basada en la experiencia y en la repetición de actos que se vuelven costumbre y tradición dentro de la institución educativa.

Aún cuando el calificativo de tradicional así pudiera sugerirlo, conviene insistir que este primer modelo de didáctica no remite necesariamente al tiempo pasado. En otras palabras, cuando se habla de didáctica "tradicional" no se pretende evocar a modelos antiguos; como se verá enseguida, la didáctica tradicional es un constructo. Ese concepto lo construyen los autores de diferente manera; en esa construcción la idea de tiempo no es precisamente un factor decisivo.

Bidge (1994). En épocas previas y posteriores a la Ilustración, se concibe a la percepción como un dinámico asociacionismo mental, que supone que se enlazan las ideas o las acciones en la memoria o en el pensamiento o en la conducta porque estaban unidas a una experiencia anterior, por lo que se basa en la premisa fundamental de que no hay ideas innatas, esto es, que todo lo que sabe una persona le viene de afuera.

Según el punto de vista de Locke, ct. Por Bigge todas las ideas de una persona han de venirle por los sentidos...la percepción es sinónimo de aprendizaje y es un producto de la experiencia...para que la asociación pasiva tuviera lugar en el

interior de la mente reconoció un sentido interno...la introspección, la educación se entiende entonces como la formación de hábitos.

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

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

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

Berger, (1989). Definen que los actos que se repiten, se transforman en hábitos que anticipan las actividades que han de realizarse constituyéndose en roles, mismos que posibilitan a su vez la división del trabajo para la construcción de un

mundo social que contendrá en su interior las raíces de un orden institucional en expansión.

La educación para la "didáctica tradicional" es entonces, de acuerdo con Durkheim, (1974). "La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social...y tiene por objeto suscitar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por el otro el medio al que está particularmente destinado".

Según Morán, (1997) En este tipo de educación, la instrumentación o planeación didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje como quehacer docente, gira en torno al concepto de aprendizaje como la capacidad de repetir y retener información, ya que la relación con el conocimiento es mecánica del objeto sobre el sujeto.

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

El enfoque de la "didáctica tradicional" es el enciclopedismo en donde los contenidos se presentan como un listado de temas o capítulos de algún libro, contenidos que se consideran como algo estático y legitimado con pocas

posibilidades de análisis y discusión. En esta práctica la explicación se vuelve verbalismo considerado este como el mecanismo a través del cual se oculta la verdad en la palabra en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida.

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

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

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

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

De acuerdo con lo anterior, la relación maestro-alumno está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva

en el alumno ya que la obediencia es la principal virtud a lograr, además es paternalista, situación que exige al maestro una alta preparación en la materia que imparte lo que origina la dependencia en el alumno en aspectos cognoscitivos.

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

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

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

3.3.2 Aprendizaje basado en el conductismo

El aprendizaje basado en el conductismo de la instrucción es un paradigma que utiliza una serie de criterios que permiten llevar un registro de las conductas adoptadas por los estudiantes a medida que participan en un proceso educativo.

Pozo (1993). Menciona que "un rasgo distintivo del conductismo es la equiparación de aprendizaje con conducta".

Anita Woolfolk, en su libro *Psicología educativa*, cita un artículo del *American Psychologist* de (1984). En donde B.F. Skinner da a conocer cuatro lineamientos generales para mejorar la enseñanza basada en principios conductuales:

1. Ser claro a cerca de lo que se va a enseñar: tanto el maestro como los alumnos, antes de empezar la sesión de enseñanza-aprendizaje, deben tener muy en claro qué se espera que aprendan estos últimos.
2. Enseñar primero lo primero: debe seguirse un orden en la presentación de estímulos y también debe esperarse que primero se aprendan los aspectos más sencillos y después los más complejos de modo que los primeros estén incluidos en ellos.
3. Evitar que todos los estudiantes avancen especialmente al mismo ritmo: esto tiene que ver con el hecho de que puede esperarse que no todos respondan al mismo modo, ya que cada uno de los estudiantes que entra a la escuela proviene de ambientes distintos. Además, los estudiantes poseen diversos intereses y aptitudes, la instrucción programada ayuda a mantener esto bajo control

4. Programar los temas: esto implica que el docente requiere hacer una planeación instruccional específica de modo que pueda orientar al estudiante paso por paso en la adquisición de aprendizajes. La instrucción programada requiere del "diseño de un conjunto de materiales instructivos que los estudiantes pueden usar para que se enseñen a sí mismos un tema particular". Bajo este último lineamiento que escribió Skinner, podemos observar que el conductismo contempla la posibilidad de que el estudiante aprenda a aprender por su propia cuenta.

El aprendizaje desde el punto de vista conductista, da razón de respuestas específicas a preguntas o expectativas también muy específicas; sólo bajo este mismo postulado se puede saber si efectivamente se logran los aprendizajes en los estudiantes.

Como el aprendizaje es equiparable a un cambio de conducta en el estudiante, se espera que éste pueda ser observable. En este sentido la orientación conductista no trata de dar cuenta de lo que pasa en el interior del sujeto que aprende, sino sólo de aquello que puede ser mostrado; si no hay un cambio observable se sostiene que no hubo aprendizaje alguno.

Con base a los recursos del conductismo de los que la psicología educativa ha echado mano, se observa que ha aportado aspectos de gran trascendencia para el campo de la docencia.

Por el interés que ha puesto en la conducta del aprendiz, ha planteado estrategias que generan cambio de conductas, sobre todo de aquellas relacionadas con el terreno afectivo del estudiante.

Por esta razón, el docente que es conciente de la importancia de los estímulos en el aprendizaje, se reconoce así mismo como un estímulo más. Dentro del conductismo se habla de aprendizaje observacional, el cual tiene su base en el aprendizaje a través de la imitación de conductas presentadas inicialmente por una persona que se construye como modelo. Este modelo puede ser el mismo maestro o alguno de los condiscípulos del estudiante del que espera que aprenda. Lo que es importante resaltar y reflexionar es que se puede construir aprendizaje con un modelo tradicional siempre y cuando apliquemos una buena estrategia.

3.3.3 El constructivismo como corriente pedagógica

Las aportaciones en el campo de la epistemología señalan la emergencia de nuevas formas y modelos de concebir el mundo que nos rodean.

Juárez (2005). Dice una de estas formas de ver al mundo rompe con la visión realista dominante, al postular la imposibilidad de acceder al conocimiento de la realidad tal cual es. Esta visión alternativa de concebir al mundo, llamada constructivismo o indagación de la realidad caracteriza al conocimiento como construcciones funcionales de la experiencia humana y a las teorías científicas como construcciones del ser humano y no como teorías de la naturaleza.

El constructivismo no sólo es otra forma de considerar el conocer, sino que también muestra que hemos asimilado y forma parte de nuestras teorías implícitas una concepción en donde se considera la existencia de un mundo real, objetivo, único, causal e independiente al sujeto que conoce y con la posibilidad de conocerlo tal cual es.

Las implicaciones en el aula al sostener el realismo la posibilidad de conocer la realidad tal cual es, se generan implicaciones psicopedagógicas que convierten al proceso de aprendizaje en una actividad que posibilita al estudiante apropiarse de las características y propiedades del mundo que le rodea. Al asumir implícitamente o explícitamente esta visión, el papel del docente y del estudiante queda definido de antemano. Que el docente será el que sabe y el estudiante el que aprende. El aprendizaje consistirá en la aprehensión de la realidad como conocimiento único. La enseñanza entonces se centrará en los procedimientos y se presentará la posibilidad de evaluar objetivamente los aprendizajes.

Por otra parte, el constructivismo asume una visión del mundo que propone la imposibilidad de poder aprehender la realidad tal cual es, quedándonos sólo la posibilidad de construir realidades a partir de nuestras experiencias, por lo que toda explicación del mundo o de los fenómenos que en él ocurren, son construcciones cognitivas que lejos de aprenderlo lo modelan o lo construyen.

Juárez (2005). Define que las implicaciones psicopedagógicas derivadas del constructivismo son muy diferentes, entre otras podemos citar que el estudiante sería el constructor de su conocimiento, el maestro se convertiría en un facilitador, las bases del aprendizaje serían las ideas previas, el aprendizaje

escolar consistiría en la formación de consensos con base en diferenciación de modelos y el aprendizaje sería reflexivo y cooperativo.

Castro (2005). Cta. que para clasificar los modelos pedagógicas implícitos usamos los aportes de Carlos Marcelo García (1995). Angel Pérez Gómez (1995). Y Sanjurjo, Vera, M.T (1994). En síntesis, simplificamos los Modelos como el TÉCNICO (donde predomina una concepción racional, empírica, analítica y técnica de la educación entendida como ciencia y arte y la enseñanza como transmisión verbal de conocimientos) y el PRACTICO (donde el aprendizaje se produce a partir del cambio de las estructuras mentales de los alumnos y la enseñanza se basa en las teorías constructivistas).

De acuerdo con Castro 2005 expone, que entendemos por "Modelo académico". Se entiende por modelo un esquema teórico representativo de un sistema o de una realidad compleja, que elabora para facilitar la comprensión de la estructura y el comportamiento de una realidad. El término academia proviene de a escuela filosófica fundada por Platón en una casa con jardín, cerca de Atenas junto al gimnasio del héroe Academo (de allí el nombre de academia).

Encontramos entonces que la academia surge no como una actividad práctica si no como una actividad cognitiva y lógica: la relación que va del sujeto al objeto y cuyo resultado se traduce en un sistema ordenado de proposiciones derivadas de principios, por otro lado conocemos otro tipo de actividad que caracterizamos como un "saber hacer", un concepto según el cual nos mantemos muy próximos a lo que entendemos por "arte", en su sentido técnico, así hablamos del "arte del

zapatero, arte científico". Por el otro hay una interpretación del término sabiduría colindante con el de ingeniería; la sabiduría en cuanto "ciencia del saber hacer", la "sabiduría como sapientia", el tipo de educación que predomina en ésta época se desenvuelve fundamentalmente en el taller y la actividad fundamental era la vinculación del saber con la solución de problemas reales a diferencia de lo anterior que se desenvolvía en la escuela bajo la especulación teórica.

De acuerdo con estas consideraciones al hablar de academia en el ámbito científico cultural en el cual se realizan las actividades de investigación, docencia y vinculación. Se entiende por modelo académico como un conjunto de nociones y principios que reflejan la estructura y comportamiento de la universidad en los ámbitos de la educación, la investigación y la vinculación.

Nuestro modelo educativo se funda en el paradigma tradicional de mejorar la calidad de la educación para satisfacer la demanda de mercado. Debemos entonces transformar nuestro modelo académico de tal forma que prepare cuadros que sean capaces de crear nuevas ofertas de mercado, es decir profesionales creativos, con visión al desarrollo científico y tecnológico.

En la declaración mundial sobre la educación superior de la UNESCO dice, en su artículo 1º titulado "La Misión de Educar, Formar y Realizar Investigaciones" en los liberales b) y c) se propone lo siguiente:

b) Construir un espacio abierto para formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de

realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible de la democracia y la paz.

c) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales y las artes creativas.

Como se puede ver, aquí se formulan dos de las principales directrices del que hacer universitario a saber: la investigación y la docencia. En cuanto a la docencia, la formación de sujetos del desarrollo social; en cuanto a la investigación se sugiere vincular a ésta con el desarrollo cultura social y económica de las sociedades proporcionando las habilidades técnicas que se desprenden de los resultados de la investigación.

La imaginación, innovación y creatividad, característicos de la investigación deben mantener una estrecha relación con los procesos de enseñanza aprendizaje promovidos por el modelo curricular.

3.3.4 Competencias profesionales

Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (iberfop-oei, 1998).

3.3.4.1 Desarrollo laboral por competencias profesionales

Huerta (2006). Aclara que en el contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados modelos por competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Prevención Social.

Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la educación. Entre sus planteamientos se establecía que "con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales" (Ibarra, 1996).

Una propuesta de educación técnica y capacitación, podría implementarse en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el CONALEP y en el Instituto Politécnico Nacional. Con estos antecedentes, el propósito de la primera experiencia de educación basada en competencias del conalep fue ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido (Argüelles, 1996), proyecto que se basaba en una "perspectiva humanista" y proponía el uso de metodologías más flexibles.

Por otra parte las normas de competencia se conciben como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo, referente con el cual es posible comparar un comportamiento esperado. De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida" (Morfin, 1996).

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo

cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (1996), apoyándose en Schwartz, señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Desde esta visión holística e integral se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo,

sino más bien, "partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables" (Gonczi, 1996).

3.3.4.2 Educación por competencias profesionales

Huerta, (2006). Aporta que una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los

diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1997).

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los

estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

El cambio continuo requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación (Miklos, 1997).

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los

estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

3.3.4.3 Elementos pedagógicos didácticos para la enseñanza por competencias

Para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar toda la experiencia anterior. Las competencias profesionales integradas constituyen un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar.

Huerta (2006). Destaca que dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la práctica docente en el aprendizaje y no en la enseñanza. En el plano pedagógico y, didáctico, la práctica docente aplicada en el aprendizaje, debe desarrollarse como se enumeran a continuación:

- Demanda una formación integral centrada en el aprendizaje.
- Diversifica las posibilidades de aprendizaje.
- Reconoce a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más.
- Reconoce al individuo como capaz de auto dirigir y organizar su aprendizaje.

- Reconoce distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.
- Los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad).
- Implica acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad).
- Enfatiza la práctica real como base de la teoría.
- Requiere de procesos activos y reflexivos.

De igual manera, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:

- Integrar el aprendizaje a las condiciones reales de trabajo.
- Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis, tareas de micro enseñanza, etcétera).
- Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- Crear entornos que sean cooperativos, colaborativos y apoyadores.
- Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conocimiento por sí mismos.

- Realizar evaluaciones longitudinales y múltiples para reunir evidencias de desempeño desde diferentes fuentes.
- Identificar posibles niveles de desempeño como criterios para la evaluación.
- Promover el aprendizaje a través de situaciones problemáticas.

Huerta (2006). Expone que en este modelo, el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

A partir de lo antes señalado, es claro que adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas es elevar la calidad de la educación impartida, así como mejorar de manera continua la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y

capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

En la autonomía del aprendizaje Cleofás (2006). Dice que a partir de los postulados y propuestas de Hans Aebli en su libro: "Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo".

La ponencia contiene la propuesta metodológica para la elaboración de la reseña crítica de un texto de divulgación científica, misma que aplicada a los grupos, bajo una instrumentación didáctica dedicada, creativa y formal nos lleva a experiencias de actividades de aprendizaje que provee a los estudiantes de sentido de logro y de competencia.

Les permitió obtener resultados satisfactorios que cristalizaron en una copiosa participación de reseñas inscritas al "IX Concurso Leamos la Ciencia para Todos" en su versión 2005.

Esta experiencia educativa es de utilidad para cualquier docente.

Cleofás, en el 2006, consideran que la autonomía de del aprendizaje, contiene el reto de que más que enseñar contenidos, los profesores debemos facilitar que los alumnos desarrollen habilidades, actitudes, y valores que proyecten un aprendizaje efectivo en el saber, el hacer y el ser.

Se concibe como una adquisición de estrategias de aprendizaje que permitan que de unas asignaturas sean transferidas a otras para realizar actividades y generar procesos y productos que evidencien competencias adquiridas, que a su vez, permitan reflejar conciencia de realidad, independencia , creatividad y responsabilidad.

La autonomía evidencia en los sujetos una facultad de tomar decisiones de participación y autonomía en la aplicación de ciertos recursos adquiridos por medio de experiencias de aprendizaje, realizadas en el contexto escolar y fuera de el, y que los an capacitado para responder a las necesidades del entorno.

Castro (2005). Considera que el docente juega un papel esencial como "facilitador" del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que este sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos. Agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. Propiciar interacciones en las aulas, mas ricas, estimulantes y saludables. Tomará en cuenta los esquemas que el alumno ya posee. Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.

Castellanos (2006). Considerando el termino aprender a aprender, abre un camino de reflexión e investigación a profundizar sobre la incidencia de las teorías implícitas de los docentes y sus creencias epistemológicas, factor que determina, entre otras variables, los estilos pedagógicas que adoptan los profesores en su práctica educativa, siendo esta una de las principales

dificultades para promover cambios en los paradigmas de la formación del profesorado. Para que las innovaciones avancen en las transformaciones de la cultura pedagógica y logren incidir objetivamente en las prácticas de aulas de los docentes, desde los centros de Formación Superior se deben implementar estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas de los profesores y profesoras, y construir nuevas concepciones didácticas en espacios de formación profesional colegiada donde se analicen explícitamente las visiones personales de estudiantes, profesores formadores, tutores y equipos de asesores, en relación a sus creencias pedagógicas y didácticas de lo que significa enseñar, aprender y evaluar en educación.

En síntesis, podemos concluir que para avanzar en la formación de los nuevos profesores, se deben considerar las teorías implícitas y las concepciones y significaciones previas sobre la enseñanza y el aprendizaje y que esta reflexión debe ocupar un lugar destacado en el currículum y en los contenidos de los programas de formación docente.

3.3.4.4 El perfil del profesor el las competencias profesionales

Fernández (2005). Caracteriza el perfil del profesor del siglo XXI, y define como los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios dramáticos en algunos países tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor». Ante estos desafíos surgen numerosos interrogantes: ¿transformará radicalmente la nueva tecnología la manera en que tiene lugar la educación? ¿Qué competencias habrá de asumir el profesor para dar respuesta a

la sociedad del siglo XXI? No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, en las teorías y en las prácticas didácticas y nuevos roles docentes.

Si consideramos que numerosos estudios corroboran que después de los factores familiares es la capacidad del profesor el factor determinante más influyente en el éxito de los estudiantes, con independencia de su nivel socioeconómico, esto justifica que centremos nuestra atención en definir las competencias que habrán de desempeñar los profesionales de la educación ante el reto y demandas que la sociedad del siglo XXI.

Desde esta perspectiva se desprende un cambio importante en el papel del docente, que pasará de ser expositor a guía del conocimiento y, en última instancia, ejercerá como administrador de medios, entendiéndose que estos medios de comunicación constituyen un aporte muy significativo al cambio o innovación de la educación al generar nuevas posibilidades de expresión y participación. «Ellos han contribuido a la recreación de las relaciones entre educadores y alumnos, poniendo en crisis al maestro informador, para dar cabida al educador-animador, al comunicador, al coordinador, al facilitador del aprendizaje, dejando de ser el alumno el receptáculo pasivo de la información para convertirse en el agente-actor del proceso de expresión y comunicación » (Escotet, M.A., 1992).

Fernández (2005.) Nos dice que el perfil del docente debiera configurarse como un profesional atento a todas las posibilidades de comunicación que el medio le

ofrece, para hacer más adecuado, exitoso y atractivo el proceso de aprendizaje de los alumnos; un profesional que revise críticamente su propia práctica desde la reflexión de sus intervenciones como docente, y que pueda ayudar a sus alumnos a «aprender a aprender» en una sociedad cambiante y en constante evolución.

La tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, y para lograr este propósito realizarán numerosos trabajos prácticos de exploración. Frente al profesor centrado en la transmisión de conocimiento, asentado en bases de poder, conciencia social y política, aparece la figura del profesor como facilitador, entendido como aquel docente capaz de preparar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos.

Atendiendo a las nuevas teorías psicopedagógicas sobre el aprendizaje, el profesor se ha convertido en alguien que pone, o debería poner, al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para que ellos mismos vayan construyendo su conocimiento, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

La figura del profesor se entiende más como un tutor del proceso de aprendizaje. Con la **integración** de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, las aulas en las que son debidamente explotadas se convierten en un espacio abierto e interactivo que permite asegurar el derecho a una educación para todos, sin límites ni fronteras, y es que las nuevas tecnologías son la semilla del cambio.

Desde este enfoque el profesor adopta una función más de gestor del aprendizaje de sus alumnos que de transmisor de conocimiento. El conocimiento se ha vuelto dinámico, y ello compromete a inducir destrezas y estrategias a los alumnos. La relación entre lo que se sabe y lo que se es capaz de aprender cambia día a día, y nos acercamos al aprendizaje a lo largo de la vida. Ante estos incesantes cambios debemos tomar una actitud de estar al día, prepararnos para los cambios y no establecer puntos de llegada sino procesos de evolución.

En este marco, y a partir de las competencias básicas que debe tener todo docente –dominio de la materia que imparte (competencia cultural), cualidades pedagógicas (habilidades didácticas, tutoría, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales...), habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y características personales (madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional, empatía...), el profesor Marqués 2002, sintetiza las principales funciones que los profesores deben realizar hoy en día: Planificar cursos (conocer las características individuales y grupales de sus alumnos; diagnosticar sus necesidades de formación; diseñar el currículum).

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación...). Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionar los recursos). Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden

(informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados...) Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...).

Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de alguno de los trabajos que realicen...). Facilitar la comprensión de los contenidos básicos. Ser ejemplo de actuación y portador de valores. Asesorar en el uso de recursos. Orientar la realización de actividades. Tutoría (presencial y telemática). Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes). Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes).

Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender...). Trabajos de gestión (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas...). Formación continua (actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios...). Contacto con el entorno (conocer la realidad del

mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar).

3.3.5 El educador del siglo XXI

a).-En el informe del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha sobre «El educador en la sociedad del siglo XXI», se señalan algunos rasgos que definen el modelo de profesor que se está demandando desde la sociedad :

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza.
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante.
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas.
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia.
- Implicado con su profesión, vocacionado, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional.

Se precisan nuevos profesionales del aprendizaje, con un papel y un estatus redefinidos. Los profesionales de la educación deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su

relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite.

b).- A tenor de las actuales circunstancias tecnológicas, culturales y sociales, el profesor deberá responder a los objetivos de la educación de las generaciones del siglo XXI. Siguiendo a Salinas (1996) estos objetivos son:

- Preparar para un trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades, mediante las destrezas básicas necesarias (educación para el empleo).
- Entender la realidad que a uno le toca vivir y entenderse uno mismo, cambiar al aprendizaje de cómo vivir en una sociedad tecnificada (educación para la vida)
- Comprender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, que requiere, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global: educación para la responsabilidad ambiental y para el desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades (educación para el mundo).
- Desarrollar el análisis crítico de tal manera que seamos capaces de entender conceptos y desarrollarnos por nosotros mismos: favorecer la creatividad, las destrezas físicas y sociales, y en particular las comunicativas y organizativas (educación para el auto-desarrollo).
- Educar para un uso constructivo del tiempo de ocio y al mismo tiempo que la educación se vaya convirtiendo en una actividad placentera (educación para el ocio).

En estos objetivos hay una clara presencia de los nuevos medios de información y comunicación, así como el desarrollo del análisis crítico y de la creatividad. Esto hace necesarias ciertas destrezas y capacidades a la hora de manejar estas potentes herramientas, dado que la capacitación tecnológica del profesorado se está convirtiendo en un imperativo en consonancia con nuestro tiempo y dejando de lado prejuicios y resistencias infundadas que nos puedan hacer creer que las nuevas tecnologías puedan desplazar o suplantar el papel de los docentes.

Lo que sí se afirma cada vez con mayor fuerza es que el profesor con dominio de nuevas tecnologías desplazará al profesor que no tenga dicha capacidad. Podemos apuntar algunas competencias tecnológicas básicas en la profesión docente que potencian nuestro desarrollo profesional como docentes del siglo XXI:

- Tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.
- Conocer las posibilidades de las nuevas tecnologías para la mejora de la práctica docente.
- Aplicar las NTIC en el ámbito educativo tanto en tareas relacionadas con la gestión de los centros educativos como en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula.
- Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con NTIC que promuevan la adquisición de aprendizajes significativos (multimedia, páginas

web...) y que conviertan el aula en un laboratorio desde el que fomentar el protagonismo y la responsabilidad en los alumnos.

- Utilizar con destreza las NTIC, tanto en actividades profesionales como personales.
- Integrar las NTIC en la planificación y el desarrollo del currículum como recurso didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno, fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y auto evaluación que permitan profundizar en el conocimiento y aprender a aprender.
- Promover en los alumnos el uso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de información y vehículo de expresión de sus creaciones.
- Desempeñar proyectos de trabajo colaborativo (listas de discusión, debates telemáticos, cursos de formación *on line*...) con una actitud solidaria, activa y participativa.

Un profesional comprometido con la educación deberá actuar, en consecuencia, preparando a las nuevas generaciones para convivir con los medios desde una formación que promueva la participación y reflexión crítica en su uso e interpretación. No podemos seguir enseñando a las generaciones del futuro con las herramientas que formaron parte de nuestro pasado.

Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

4.1. Método de trabajo

Para conocer cómo el maestro de la Unidad Académica de Agricultura, se ha incorporado, del modelo tradicional al nuevo modelo por competencias implementado por la Universidad Autónoma de Nayarit, en su práctica docente, y considerando el plan de desarrollo con su posición a mediano plazo, la UAN en su visión al 2010, considera que sus estudiantes, son personas con conciencia social, crítica y reflexiva; son altamente competitivas y comprometidas con su entorno y capaz de transformar su propia práctica. Su personal académico, con identidad y compromiso institucional, con grado mínimo y preferente; desarrollan de manera equilibrada sus funciones. Cuentan con formación pedagógica certificada; al menos la mitad maneja dos idiomas, están certificados profesionalmente, trabajan colegialmente, participan en redes de académicos y están integrados, en buena parte, a la comunidad científica internacional.

Se consideró, hacer el trabajo de investigación tomando en cuenta todo el universo de la unidad académica, maestros y alumnos del primero, segundo y tercer grado, debido a que actualmente la población total de la carrera de agronomía es relativamente poca, y es posible aplicar encuestas a la población en general, por medio de las cuales se pretende conocer si de acuerdo con su práctica docente existe un cambio, es decir ser un maestro tradicional conductista de acuerdo con el modelo anterior, o están incorporándose al constructivismo por medio de la aplicación de competencias profesionales como

lo requiere la reforma. Ya que de acuerdo con el nuevo modelo la docencia está centrada en el estudiante y el aprendizaje; en el desarrollo de competencias profesionales integrales y en la formación de valores; con programas educativos acreditados y una oferta educativa pertinente con el desarrollo del estado y la región. Se basa en el principio de flexibilidad, con una orientación internacional; y dispone de la infraestructura adecuada para el desarrollo de los programas.

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

Dado que la presente investigación se refiere al análisis de la práctica docente, nos sustentamos en un marco teórico fundamentado en las corrientes pedagógicas contemporáneas (didáctica tradicional, aprendizaje conductista, aprendizaje constructivista y por competencias profesionales) a partir de las cuales se elaboró una imagen objeto de lo que pudiera ser la práctica educativa para la U. A. de A. de la Universidad Autónoma de Nayarit.

4.2 Metodología para el análisis de la práctica docente

Para facilitar la aplicación de la metodología, se elaboró un instrumento o cuestionario con cinco variables.

La categoría de análisis es la práctica docente, y las variables del modelo por competencias se conforma por los siguientes indicadores: 1) Encuadre, 2) planeación didáctica, 3) materiales didácticos, 4) comportamiento docente, 5) evaluación.

Fueron respuestas que se anexan al instrumento o cuestionario de si, no, y porque, en ella se incorpora a cada modelo, en el que se circunscriben actividades que se realizan durante la práctica docente al inicio del semestre, y las actividades planeadas con base en la tecnología educativa y habilidades básicas que el profesor debe desarrollar en la práctica aplicada por competencias profesionales, de acuerdo con los 25 escenarios de los indicadores aplicados.

4.3. Aplicación del instrumento

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

1) Fase preparatoria: Durante esta fase se identificó a los participantes en el proceso de análisis de la práctica docente, en el que se tomó como unidad de análisis, al docente, y a los alumnos de la UA de A de la UAN.

La población de docentes de la Unidad académica de agricultura está conformada de 44 profesores y, de 101 alumnos de primero, segundo y tercer grado. El universo de estudio incluyó a docentes y alumnos que se encuentran en activo en el período escolar (2005-2006).

Se utilizó el total de la población activa por ser pequeño el universo de los que se encuestaron por grupos y en forma individual tanto alumnos como maestros.

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

Las respuestas son en forma individual, lo que propicia mayor dinámica y mejores niveles de discusión para obtener el consenso en la elección de los escenarios que determinarán la práctica docente que se desarrolla actualmente en la Unidad Académica de Agricultura, si predomina, la práctica tradicional o aplican las competencias profesionales.

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

Para la presentación por perfil de la práctica docente se realiza haciendo una representación gráfica de los resultados. El perfil proporciona evidencia visual y numérica de los resultados del diagnóstico, se notan los puntos que destacan en cada escenario. A partir de un cuadro con el concentrado total de los resultados, y estos plasmados en gráficas de barras con las opiniones de la población total; tanto de los alumnos como de los docentes, de la unidad académica de agricultura.

Cada una de las variables se puede examinar individualmente y determinar con base en los indicadores, áreas que son prioritarias para su desarrollo. El resultado de análisis de estas variables facilita la identificación de áreas y elementos críticos esenciales para el desarrollo de la práctica docente.

4.4 Presentación de resultados de la práctica docente

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

En los cuadros. 1 y 2, se presentan los resultados del número de respuestas, tanto positivas como negativas, y el porcentaje correspondiente a cada una de ellas, de la encuesta aplicada a los alumnos y maestros, donde se observa la opinión emitida por cada uno respecto al desarrollo de su práctica docente en el nuevo modelo por competencias profesionales.

Cuadro #1.

Concentrado de resultados, de encuestas aplicadas, al universo de alumnos de la Unidad Académica de Agricultura de la UAN.

Reactivo No.	Total de respuestas SI.	% de respuestas SI.	Total de respuestas NO.	% de respuestas NO.	Total sin responder	% sin responder	Total de respuestas.
1	90	89.10	11	10.89	0	0	101
2	85	84.15	14	13.86	2	1.98	101
3	72	71.28	29	28.72	0	0	101
4	63	62.37	37	36.63	1	.99	101
5	96	95.04	5	4.95	0	0	101

6	76	75.24	24	23.76	1	.99	101
7	70	69.30	30	29.70	1	.99	101
8	63	61.76	38	37.62	0	0	101
9	68	67.32	31	30.69	2	1.98	101
10	57	56.43	43	42.57	1	.99	101
11	81	80.19	11	10.89	9	8.91	101
12	60	59.40	34	33.66	7	6.93	101
13	74	73.26	24	23.76	3	2.97	101
14	87	86.13	10	9.90	4	3.96	101
15	63	62.37	38	37.62	0	0	101
16	68	67.32	29	28.71	4	3.96	101
17	85	84.15	16	15.84	0	0	101
18	87	86.13	13	12.87	1	.99	101
19	60	59.40	38	37.62	3	2.97	101
20	70	69.30	26	25.74	5	4.95	101
21	62	61.38	31	30.69	8	7.92	101
22	92	91.08	7	6.93	2	1.98	101
23	68	67.32	30	29.70	3	2.97	101
24	63	61.76	36	35.64	2	1.98	101
25	72	71.28	26	25.74	3	2.97	101

Cuadro # 2.

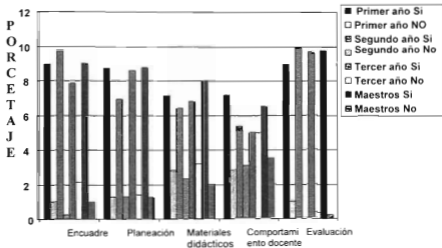
Tabla de Resultados de la encuesta aplicada a los maestros de la Unidad Académica de Agricultura de la UAN.

Reactivo No.	No. De respuestas SI.	%	No. De respuestas No.	%
1	36	90	4	10
2	35	87.5	5	12.5
3	32	80	8	20
4	26	65	14	35
5	39	97.5	1	2.5
6	38	95	2	5
7	38	95	2	5
8	38	95	2	5
9	34	85	6	15
10	37	92.5	3	7.5
11	39	97.5	1	2.5
12	37	92.5	3	7.5
13	38	95	2	5
14	39	97.5	1	2.5
15	28	70	12	30
16	37	92.5	3	7.5
17	40	100	0	0
18	40	100	0	0
19	36	90	4	10
20	34	85	6	15
21	31	77.5	9	22.5
22	40	100	0	0
23	36	90	4	10
24	40	100	0	0
25	34	85	6	15

Grafica #1.

En la grafica se aprecia el resultado emitido de acuerdo con la metodología con que se aplicó la encuesta.

GRAFICA DE ENCUESTAS APLICADAS A MAESTROS Y ALUMNOS



4.5 Descripción del resultado emitido por el universo de la población de la UAA

A continuación se presentan los resultados emitidos en los cuadros anteriores, y la grafica presentada de las encuestas aplicadas al universo de la población de la Unidad Académica de Agricultura.

1.- El 89.10% de los alumnos dice que los maestros realizan el encuadre el primer día de clases, así mismo cual es su origen y cual es la actividad familiar para conocer el perfil de el alumno, mientras que el 10.89% afirma que no lo lleva a cabo el maestro. en cambio el resultado obtenido con los maestros, es del 90% que si realiza el encuadre, y un 10% no lo realiza.

2.-El 84.15% del los alumnos coincide en que los maestros de la U. A. de A. si pregunta respecto a los conocimientos que el alumno ha adquirido con relación a la unidad de aprendizaje que impartirá el maestro, mientras que el 13.86% coincide en que no, y aun así el 1.98% no opino. Con relación a los maestros el 87.5% si explora si el alumno tiene conocimientos previos para que puedan cursar los contenidos temáticos, y el 12,5% no lo toma en cuenta.

3.- Respecto a si el maestro pide opinión para que el grupo considere como les gustaría que se impartiera la clase el 71,28% afirma que si lo realizan los maestros, sin embargo el 28.72% dice que no, así mismo los maestros concluyen que el 80% de ellos si lo llevan a cabo y el 20% no lo hace.

4.-El alumnado considera que solo el 63.37% de los profesores de la U. A. los toma en cuenta respecto a darles a conocer el programa de acuerdo con su objetivo, contenido y el 36.33% afirma que no les piden opinión, así mismo el .99% no apoya ninguna de los dos, el resultado obtenido con los maestros es de

el 65% que si los toma en cuenta y un 35% no lo hace.

5.-Respecto a si los maestros entregan el programa para que el alumno pueda avanzar en el curso, el alumnado otorga un 95.04% por los que si lo entregan y el 4.95% manifiesta que no es así, sin embargo el resultado que arroja la encuesta respecto a la opinión del maestro es del 97.5%, de igual manera el 2.5% considera que no.

6.-Tomando en cuenta si el maestro planifica la clase, el alumnado considera que el 75.34% lo practica, pero de la misma forma un 23.76% cree que no realiza planificación del tema de clase, así como un 0.99% participo no emitiendo ninguna respuesta, en cambio el resultado arrojado por los maestros es de un 95% que si planifican las clases, y un 5% especifica que no planifica.

7.-Considerando que una de nuestras habilidades como maestro es generar un clima de armonía y participación con el grupo en el salón de clases, los alumnos concluyeron en que solo un 69.30% de los maestros lo lleva acabo, de la misma manera el 29.70% no lo practica, y el 0.99% no opina, y el resultado de los maestros es el 95% si genera un clima de participación entre los alumnos, y solo un 5% de ellos no lo realiza.

8.-El 61.76% del total de los alumnos encuestados consideran que los ejemplos teóricos prácticos de los objetivos de aprendizaje si se logran, y se fomenta la creatividad, mientras que el 37.62% afirma que no se cumple el aprendizaje por que no se explica con ejemplos prácticos, en cambio el 95% de los maestros afirma que si, incluso explican con ejemplos de sus experiencias profesionales, más sin embargo el 5% coincide en que no exponen con ejemplos reales.

el 65% que si los toma en cuenta y un 35% no lo hace.

5.-Respecto a si los maestros entregan el programa para que el alumno pueda avanzar en el curso, el alumnado otorga un 95.04% por los que si lo entregan y el 4.95% manifiesta que no es asi, sin embargo el resultado que arroja la encuesta respecto a la opinión del maestro es del 97.5%, de igual manera el 2.5% considera que no.

6.-Tomando en cuenta si el maestro planifica la clase, el alumnado considera que el 75.34% lo practica, pero de la misma forma un 23.76% cree que no realiza planificación del tema de clase, así como un 0.99% participo no emitiendo ninguna respuesta, en cambio el resultado arrojado por los maestros es de un 95% que si planifican las clases, y un 5% especifica que no planifica.

7.-Considerando que una de nuestras habilidades como maestro es generar un clima de armonía y participación con el grupo en el salón de clases, los alumnos concluyeron en que solo un 69.30% de los maestros lo lleva acabo, de la misma manera el 29.70% no lo practica, y el 0.99% no opina, y el resultado de los maestros es el 95% si genera un clima de participación entre los alumnos, y solo un 5% de ellos no lo realiza.

8.-El 61.76% del total de los alumnos encuestados consideran que los ejemplos teóricos prácticos de los objetivos de aprendizaje si se logran, y se fomenta la creatividad, mientras que el 37.62% afirma que no se cumple el aprendizaje por que no se explica con ejemplos prácticos, en cambio el 95% de los maestros afirma que si, incluso explican con ejemplos de sus experiencias profesionales, más sin embargo el 5% coincide en que no exponen con ejemplos reales.

9.-El 67.32% de los alumnos son participes de que los m̄estros si aplican diversas dinámicas en clase he integran al grupo a participar en la discusión del tema, el 30.69% afirma que no son aplicadas, mientras que el 1.98% se abstuvo de opinar, el resultado de los profesores es del 85% manifestando que si utilizan las dinámicas en clase, y el 15% de ellos no lo lleva a la práctica.

10.-El 56.43% del total de estudiantes considera que las explicaciones son claras, y en desacuerdo el 42.57% solo el 0.99% que no emiten su opinión. Sin embargo el resultado de los maestros es de el 92.5% y a firman que, preguntan siempre al terminar la explicación si quedó claro obteniendo respuestas satisfactorias por los alumnos, de la misma manera explican ejemplos prácticos de acuerdo con la experiencia de los estudiantes, a un el 7.5 % de los profesores no creen que quede claro, por falta de apoyo didáctico y la baja capacidad académica de algunos alumnos.

11.-De acuerdo con los materiales didácticos que el maestro utiliza para la explicación de la clase, por parte de los alumnos el 80.19% considera que un gran numero de maestros los utiliza, aunque no para todos los temas de clase, mientras que el 10.89% concluye que no aplican dichos materiales, no obstante el resultado de los maestros es del 97.5% afirmando que se utiliza equipo y planta, mas aun documentos de consulta y guías de estudio, considerando que solo un 2.5% arroja la encuesta que no los usan.

12.-Los alumnos consideran que solo el 59.40% relaciona la teoría con la práctica con escenarios reales de acuerdo con el tema que se expone en clases, de acuerdo con el 33.66% los maestros explican más teóricamente, sin embargo el 6.93% se mantiene al margen, el 92.5% de los catedráticos coinciden, en que

explican la teoría para desarrollar la práctica en campo, e incluso utilizan los cultivos establecidos para exponer la clase lo mas práctica pasible describiendo así las plantas que están sembradas, a un el 7.5% no relaciona la teoría, con la practica sus exposiciones son teóricas.

13.-Respecto a la programación de clases prácticas, el 73.26% del los estudiantes considera que sí, aunque el 23.76% menciona que no, mientras el 2.97% no lo considera, y no emite su opinión, en cambio los maestros el 95% considera programar clases durante el curso, y solo el 5% no programa.

14.-El alumnado ha determinado que el 86.13% de los profesores utiliza los materiales didácticos cronológicamente de acuerdo con el desarrollo del tema, pues les es mas sencillo aprender, y el 9.90%, considera que no se utilizan, y que faltan recursos económicos, para emplear materiales didácticos y apoyarse en la exposición de las clases, el 3.96% no emitió su opinión. El 97.5% de los maestros considera que los materiales didácticos los ordena de acuerdo con la metodología del desarrollo del tema, y el 2.5 % no lo aprueba.

15.-El 62.37% de los estudiantes considera que los recursos didácticos con los que se apoya el maestro para su aprendizaje son adecuados, pero considera que debe haber mas práctica y que hace falta mas tecnología de punta para las prácticas. Y el 37.6% dice que no , el 70% de los maestros afirma que si mas sin embargo existen mejores pero nó se cuenta con ellos porque la U AA nó cuenta con ellos, el 30% cree que no son los adecuados puesto falta mucho equipo.

16,- El 67.32% de los alumnos considera que los maestros tienen suficiente experiencia, dominan tanto teórico como práctico los temas de clases, y el 28.71% respondió que no, el 3.96 no contesto, con tomando en cuenta el

resultado de la respuesta de los maestros el 92.5% considera tener dominio tanto teórico como práctico por la experiencia práctica en los temas y por la respuesta de los exámenes con los alumnos y el 7.5% contesto que no.

17.-La mayoría de los alumnos aprueban que el maestro tiene disposición para consultas y asesorías posterior a la clase y contestaron que si un 84.15%, mientras que un 15.845% dice que no, porque no tienen tiempo, en cambio el 100% de los maestros afirma que siempre están disponibles hasta fuera del horario de trabajo.

18.- El 86.13% de los alumno contesto que el maestro cuando lo consultan siempre les aclara sus dudas de los temas de clase, mientras que un 12.87% responde que no, y un 0.99% procuro no contestar, el 100% de los maestros contesta que si porque tienen dominio sobre el tema y disposición como tutores y asesores.

19.- El 59.40% si practica las interacciones ante el grupo, aunque algunos alumnos dicen que muy pocos maestros lo hacen, así mismo por falta de tiempo por parte de los alumnos, el 37.62% afirma que no, porque los maestros no lo practican, el 2.97% no contesto, el resultado con los profesores es del 90% que si, para facilitar el desarrollo del curso y la participación en los trabajos de investigación, el 10% no promueve la interacción del grupo.

20.- Si están satisfechos con el trabajo del profesor el 69.30% de los alumnos, y el 25.74% afirma que no porque hacen falta más prácticas, y el 4.95% se mantuvo al margen, el 85% de los maestros, si esta satisfecho como profesor, ye que generan interés, e inquietudes en el desarrollo de la clase, pero dicen les falta más equipo como cañón, laboratorios, y maquinaria, el 15% no esta

satisfecho.

21.-El 61.38% de los estudiantes dicen que si se termina el programa porque se avanza muy aprisa pero que no se aprende muy fácil, el 30.69% dice que no se termina porque faltan mucho a clases y los contenidos son muy amplios, el 7.92% no opina, los maestros el 77.5% de ellos afirman que si lo terminan porque consideran todos los puentes y dejan trabajos de investigación, el 22.5% no lo termina, porque existe mucho ausentismo por los días festivos inhábiles y los alumnos realizan puentes.

22.-El 91.08% de alumnos dice que si le dan a conocer la forma de evaluación de la unidad de aprendizaje, y el 6.93% dice que el maestro tiene su forma de evaluar y no lo pone a consideración, mientras que el 2.97% no emitió ninguna respuesta, el 100% de los maestros lo dan a conocer para que el alumno considere como participar en el semestre.

23.- El 67.36% da respuesta que si están aplicando los maestros el modelo por competencias, y que ahora son facilitadores, el 35.64% dice que no porque existe una resistencia para dejar el modelo tradicional, más el 1.98% no participa con su respuesta, los docentes afirman que el 90% si porque se han capacitado tomando cursos y el programa lo realizaron en base a la problemática de los productores del entorno, el 10 dice que no porque los alumnos no saben leer ni investiga son muy flojos y hace falta información por parte de la universidad.

24.- El 61% de los alumno afirma que si realiza la retroalimentación del contenido el maestro al termino de la discusión del tema de clase, y el 35.64% no lo utiliza la retroalimentación al finalizar la clase, el 1.98% no contesto, el

100% de los maestros afirma que si utiliza la retro alimentación siempre al terminar la clase.

25.- El 71.28% de los estudiantes contesto que si son eficaces los trabajos de investigación puesto que es asesorado y construye una buena propuesta acorde con el desarrollo tecnológico y con tecnología de punta. El 25.74% dio respuesta negativa, el 2.97% se abstuvo de contestar, y el 85% de los docentes considera que son eficaces puesto que el alumno demuestra que construye conocimiento, mientras que el 15% considera que no porque hay muchos alumnos que no saben leer ni investigar.

CAPITULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 Metodología del análisis

Para analizar la práctica docente, y las variables del modelo por competencias profesionales, se tomarán en cuenta los indicadores planteados en la investigación: 1) Encuadre, 2) planeación, 3) materiales didácticos, 4) comportamiento docente, 5) evaluación, y el resultado, emitido por alumnos y maestros, de la Unidad Académica de Agricultura quienes conforman el universo de la investigación, así como la diferencia en por ciento de coincidencia, entre resultados. Cuadro #3, grafica#10.

5.2 Análisis del encuadre en clases

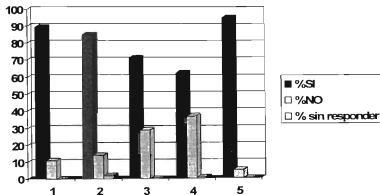
Para determinar el encuadre se considero preguntar si el maestro lo realiza el primer día de clases, así como oscultar si el alumno tiene conocimientos relacionados con la unidad de aprendizaje, si pregunta respecto a la forma de impartir la clase, si expone el programa y pide opinión para mejorarlo y, si entrega el programa de la unidad de aprendizaje. Como lo podemos apreciar en la grafica # 2 y # 3.

5.2.1 Análisis de coincidencia de resultados del encuadre

De acuerdo con el resultado obtenido si se realiza el encuadre el primer día de clase, entre la respuesta de los alumnos y maestros, existe una coincidencia del 0.9%, el resultado de que no se lleva a cabo es poco significativo. Analizando si el maestro explora los conocimientos de los alumnos relacionados con la Unidad de Aprendizaje, el margen de coincidencia, es de 3.5 %. Respecto a si los maestros preguntan, la forma de impartir la clase, el margen de coincidencia es de 8.72%, entre maestros y alumnos del resultado obtenido. Analizando si los maestros piden opinión para enriquecer el contenido del programa, el margen de coincidencia entre maestros y alumnos, es de 1.63%. Respecto, así entrega el programa el maestro para que el alumno avance, la diferencia de coincidencia es del 2.1%.

Grafica #2. En la grafica apreciamos la diferencia de las respuestas emitidas y observamos las diferencias que son muy significativas entre cada pregunta.

ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES.

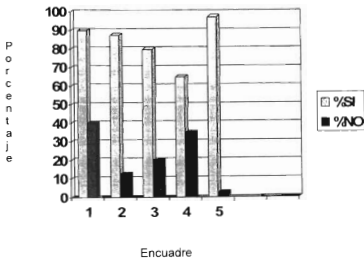


Encuadre.

Grafica #3

En la grafica apreciamos el resultado manifestado y confirma las respuestas.

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS



5.3 Análisis de la planificación didáctica

Para analizar si los maestros de la UAA, realizan la planificación de las clases, se consulto si generan un clima de armonia y participación del grupo, así como la relación de la teoría con la práctica ejemplificando escenarios prácticos del tema expuesto, si aplican dinámicas que integren al grupo en la discusión del tema, y si las explicaciones son claras, ver grafica # 4 y # 5.

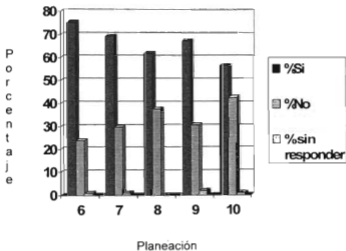
5.3.1 Análisis de coincidencia de planificación

De acuerdo con el resultado obtenido entre maestros y alumnos el margen de coincidencia es de 19.66 % respecto así el maestro planifica la clase, así como si en el desarrollo de la clase el maestro muestra habilidades y genera un clima de armonia y participación del grupo el margen de coincidencia es del 25.7%, respecto así el maestro relaciona la teoría con la practica con ejemplos de escenarios reales respecto al tema de clases el margen de coincidencia es del 33.24%, en cuanto a si durante la exposición del tema el maestro desarrolla dinámicas que integren al grupo en la discusión del tema el margen de coincidencia es del 17.32%, el resultado de coincidencia de si las explicaciones del profesor son claras al exponer la clase el margen de coincidencia es del 36.07%, analizando los resultados del margen de coinciden entre alumnos y maestros existe un margen de discrepancia.

Grafica # 4.

En la grafica confirmamos si realizan planificación los maestros de acuerdo con la opinión de los alumnos.

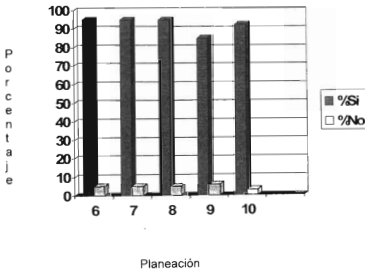
ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES



Grafica #5.

Podemos apreciar la respuestas que verifican entre la respuesta de los maestros si realizan planeación.

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS



5.4 Análisis del uso de materiales didácticos para el desarrollo del tema

Para analizar si los maestros usan materiales didácticos, se preguntó si los maestros utilizan el material didáctico para relacionar la teoría con la práctica con escenarios prácticos del tema que se expone en clases, y si los temas de clases los programan con prácticas, si el maestro utiliza cronológicamente los materiales didácticos para el desarrollo del tema, y si los recursos didácticos con los que se apoya el maestro para su aprendizaje son adecuados ver grafica # 6 y # 7.

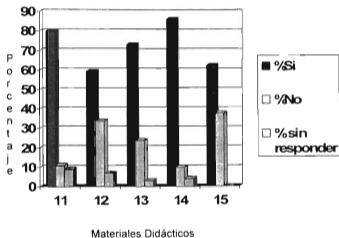
5.4.1 Análisis de coincidencia la utilización de materiales didácticos

Respecto así los maestros utilizan materiales didácticos para las clases el margen de coincidencia en las respuestas es del 17.31% de que si aplican, mientras que el resultado de si utilizan materiales didácticos para relacionar la teoría con la practica con escenarios reales es del 33.1% de margen de coincidencia, de acuerdo con las practicas que los maestros programan el margen de coincidencia es del 21.74% de si se realizan o no, respecto a si el uso de materiales didácticos es aplicado cronológicamente por los maestros al desarrollar el tema de clases el margen de coincidencias es del 11.37%, y si considera el alumno que los recursos didácticos que el maestro utiliza son los adecuados para su aprendizaje el margen de coincidencia es del 7.63%.

Grafica #6

La grafica nos muestra las diferencias entre respuestas y podemos apreciar las diferencias significativas entre ellas.

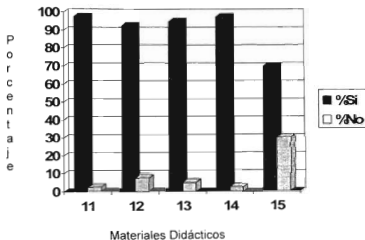
ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES



Grafica #7

Nos muestra la aplicación de los recursos que enriquecen las clases respecto a la aplicación de material didáctico.

ENCUESTA A MAESTROS



5.5 Análisis del comportamiento del docente

Para analizar el comportamiento docente se oscultó, si los maestros tienen suficiente experiencia, si dominan tanto la teoría como la práctica en los temas de clase, si el maestro tiene disposición para consultas y asesorías posterior a su clase, si el maestro cuando lo consultan siempre les aclara sus dudas de los temas de clase, si promueve el profesor espacios de interacción al grupo, y si están satisfechos con el trabajo del profesor, como lo muestran la grafica # 8 y # 9.

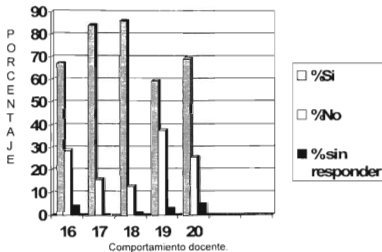
5.5.1 Análisis de coincidencia

Considerando el margen emitido del resultado de coincidencia del 25% respecto así los maestros tienen dominio de la teoría como de la práctica, y si estos tienen disposición para que el alumno los consulte después de su clase el margen de coincidencia es del 13.87%, mientras que el margen de coincidencia de si los maestros les aclaran todas las dudas cuando los consultan después de la clase es del 13.87%, así mismo si el maestro promueve espacios de interacción entre el grupo el margen de coincidencia es del 30.6%, y si los alumnos están satisfechos con el trabajo del los profesores así como el maestro de su trabajo el margen de coincidencia expresado es del 15.7%.

Grafica #8.

El resultado nos muestra la confiabilidad de las respuestas de acuerdo con el apoyo que recibe del maestro el estudiante.

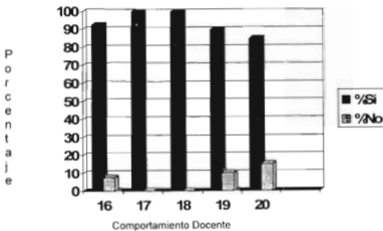
ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES



Grafica #9.

La respuesta del apoyo al alumno se muestra en la grafica.

ENCUESTA APLICADA A MAESTROS



5.6 Análisis de la aplicación del sistema de evaluación

Para analizar la forma de evaluación se pregunto, si se abordaron todos los temas y contenidos en el programa de la unidad de aprendizaje, si cuando el maestro expone el programa ante el grupo y da a conocer la forma de evaluación para emitir tu calificación respecto de la unidad de aprendizaje, si con el desempeño docente el maestro está llevando el nuevo modelo por competencias, si al termino del tema de clase el maestro utiliza la retroalimentación del tema abordado para evaluar los aprendizajes adquiridos, qué tan eficaces resultan los trabajos de investigación que presentan ante el maestro al construir su propuesta de trabajo como lo expresan la grafica # 10 y #11.

5.6.1 Análisis de coincidencia de la forma de evaluación

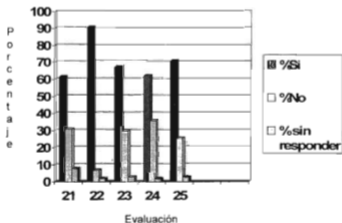
Analizando el margen de coincidencia de si se abordaron todos los temas del contenido del programa de la unidad de aprendizaje es del 17.12% entre las respuestas emitidas, mientras que el margen emitido de si el maestro da a conocer el programa de evaluación de la unidad de aprendizaje el margen de aceptabilidad es del 8.92%, así mismo si los maestros de acuerdo con su actuación en el desarrollo del curso están aplicando el nuevo modelo por competencias profesionales el margen de coincidencia es del 22.64% ya que los maestros dicen que se han capacitado, considerando si los maestros realizan la retro alimentación del tema abordado para evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumno el margen de coincidencia entre ambos es del 38.24%, respecto a que tan eficaces resultan los trabajos de investigación que presentan los alumnos

para construir una propuesta de trabajo el margen de coincidencia respecto a la opinión de los actores es del 13.72%.

Grafica # 10.

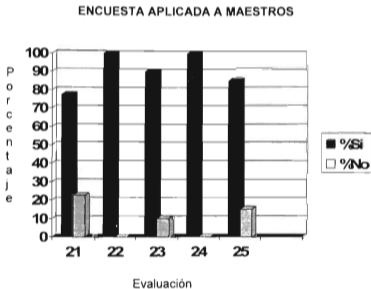
En los resultados que nos presenta la grafica apreciamos con claridad si la evaluación cumple los propósitos estimados.

ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES.



Grafica #11.

Los resultados nos muestran la veracidad de la información con que se recoge en las encuestas de acuerdo la grafica.



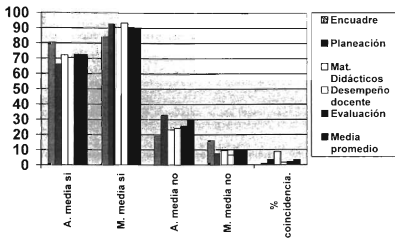
Cuadro #3.

ANÁLISIS DEL RESULTADO DE MEDIAS PROMEDIO DE LAS VARIABLES APLICADAS EN EL CENSO A ALUMNOS Y MAESTROS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE AGRICULTURA, PARA OBSERVAR CUAL ES LA INTEGRACIÓN AL NUEVO MODELO POR COMPETENCIAS PROFESIONALES.

VARIABLES	ALUMNOS MEDIA SI.	MAESTROS. MEDIA SI.	ALUMNOS MEDIANO.	MAESTROS MEDIA NO.	% DE COINCIDEN CIA
ENCUADRE	80.38	84.0	19.01	16.0	0.9
PLANEACIÓN	66.01	92.5	32.86	7.5	3.5
MATERIALES DIDÁCTICOS.	72.22	90.5	23.16	9.5	8.72
COMPORTAMI ENTO DOCENTE.	70.56	93.5	24.15	6.5	1.63
EVALUACIÓN.	72.49	90.5	25.74	9.5	2.1
MEDIA PROMEDIO.	72.49	90.2	30.13	9.8	3.37

Grafica #10

PORCENTAJE DE MEDIAS DE LAS VARIABLES ANALIZADAS.



CONCLUSIONES.

Concluyendo que de acuerdo con el resultado emitido entre maestros y alumnos, los porcentajes de coincidencia y la media promedio entre los reactivos, nos indican que si se realiza el encuadre por los maestros de la Unidad Académica de Agricultura aunque en el porcentaje de si toma en cuenta la opinión de los alumnos para enriquecer el programa es de poco mas del 50%.

Concluyendo respecto con los resultados si los maestros realizan planeación de la clase los resultados de coincidencia son muy acertados y de acuerdo con la media promedio nos indica que la planeación es mínima, tendiente a que no se realiza.

Concluimos que los maestros si utilizan materiales didácticos en el desarrollo de las clases, pero también podemos definir que no con frecuencia ya que de acuerdo con el porcentaje de coincidencia podemos considerar que predomina la improvisación.

También concluimos que el maestro brinda accesorias al alumno fuera del aula para complementar su aprendizaje y aclarar dudas de la clase.

Respecto así el maestro esta considerando la evaluación de acuerdo con el nuevo modelo por competencias profesionales los resultados de las medias promedios y las coincidencia nos dicen que es muy poco el avance de integración al nuevo modelo.

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

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

Lo anterior, aunado a que no existen suficientes espacios académicos, los docentes que imparten la misma materia no exponen en común los problemas que se les presentan en clase no acuden a reuniones de las academias para uniformizar criterios pedagógico y llevar a cabo, el mismo contenido temático, si como las mismas prácticas profesionales, convirtiendo la práctica educativa en práctica burocrática.

Podemos concluir que el maestro al ser la figura principal ejerce su autoridad y poder en el aula, crea una relación de dependencia por parte del alumno quien durante la clase manifiesta un comportamiento pasivo y subordinado, estos, la mayoría de las veces se efectúan de manera inconsciente.

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

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

Sin embargo: actualmente la práctica docente es una actividad que se realiza en el aula de manera improvisada, rígida, irreflexiva y aún cuando en el modelo actual por competencias profesionales el docente debe (centrarse en el autoaprendizaje) el docente no lo lleva a cabo.

Desde esta perspectiva, al incorporar el nuevo modelo educativo por competencias profesionales, implica construir nuevas relaciones pedagógicas durante la práctica educativa que incidan en elevar la calidad del proceso de aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

Propuesta de Política de Formación Docente.

OBJETIVOS:

- Profesionalizar al personal docente de la Unidad Académica de Agricultura a través de construir los vínculos: Formación disciplinar-formación didáctico pedagógica, Docencia-investigación, teoría-práctica, enseñanza-aprendizaje, individuo-grupo.
- Formar profesores con capacidad profesional, conciencia social, responsabilidad y actitud de servicio, que respondan en cada momento a las necesidades de desarrollo social y económico de la localidad, región y del país.
- Capacitar al profesor para que sea "facilitador" del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, y este sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos. Como agente que facilita el andamiaje para la superación del desarrollo cognitivo personal. Que propicie interacciones en las aulas, más ricas, estimulantes y saludables. Que tome en cuenta los esquemas que el alumno ya posee. Y funcione como mediador por ajuste de la ayuda pedagógica.
- Establecer relaciones de reciprocidad entre la Universidad Autónoma de Nayarit y la UAA a través de proyectos comunes que incidan en elevar la calidad de la educación superior y las prácticas profesionales.

ESTRATEGIAS

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

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, Mirtha. "La especialización en la práctica docente: Una experiencia formadora de profesores en la UPN." En *Revista Pedagogía* 19. México. UPN. 1989.
- AGUIRRE, María Esther. De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En *el currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México, SEDESOL-UNAM. 1993.
- APPLE, W.V. y N.R. King. "¿Que enseñan las escuelas? En *Compilación La enseñanza, su teoría y su práctica*," Sacristan Jimeno y Perez Gonzáles, 3º ed. Madrid. Ed. Grefol, 1989.
- ARREDONDO, G. Martiniano. et.al. "Notas para un modelo de docencia." en *Revista Perfiles Educativos*. Nº.3, Enero/Febrero/Marzo. México, CISE-UNAM, 1979.
- AUSUBEL, P. David. et.al. "Psicología educativa; Un punto de vista cognoscitivo." tr. Mario Sandoval Pineda. 2º ed. Ed. Trillas, México, 1993.
- AYALA, Silvia. "Alternativas para la formación y actualización del personal docente del bachillerato en Historia de la Universidad de Guadalajara." (Ponencia) En *Primer Coloquio interdisciplinario sobre la investigación histórica y docencia de la historia en América Latina y del Caribe*. México. 1984.

- BARABTARLO y Zadansky Anita. "Socialización y Educación. En Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de investigación-acción." México. CISE-UNAM. 1992
- BERGER, Peter y Thomas Luckman. "La sociedad como realidad objetiva. En la Construcción social de la realidad". Ed. Amorrortu. Argentina, 1989.
- BIGGE, M.L. y M.P. Hunt. "Bases psicológicas de la educación". Ed. Trillas, México, 1994,
- BLEGER, José. "Psicología de la conducta". Ed. Paidós, México, 1986.
- CABELLO, Bonilla. Victor. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica". en Revista Perfiles Educativos. N°. 49-50, Julio/Diciembre, México, CISE-UNAM, 1990.
- CANFUX, Verónica. et.al. "Tendencias Pedagógicas contemporáneas". Ed. El Poirá Editores e impresores, CEPES-CEDIP, Ibagué, Colombia. 1996.
- CAREAGA, Buller M. "Curriculum cibernético". Facultad de Concepción. Concepción Chile.
- 1er. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. en Documento Base 1. México, SEP-CONACyT. 1981.

- II ° CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. La investigación educativa en los 90'. *En Estados del conocimiento*. México, 2CNIE-SNTE. 1993.
- CONTRERAS, Domingo. "La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje".
- CHAN, Elena. "La calidad educativa del posgrado para la docencia en la Universidad de Guadalajara". (Ponencia) *En Encuentro: Logos y retos de la educación superior*. México. UdeG. 1992
- DÍAZ, Barriga. Angel. "Investigación sobre la teoría didáctica y sus derivaciones técnicas en el aula." *En la investigación en el campo de la didáctica*. Modelos Históricos. México. CESU-UNAM. 1996.
- DUBIN, Samuel S y Morris, Okun. "Implicaciones de las teorías del aprendizaje en educación". *En Módulo enseñanza-aprendizaje en sistemas abiertos y/o a distancia*. U de G. 1995
- DURKHEIM, Emilio. "Educación y sociología". Ed. Shapire. Buenos Aires, 1974.
- ESTRADA, Carlos. "Formación de maestros en la ENSM: Análisis crítico de la experiencia en la aplicación del Plan 1983". *En formación de maestros y práctica educativa*. México. DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.
- FLORES, Rodriges. "Los recursos técnicos e Internet, con tres estrategias didácticas para su uso en la preparatoria No.13 UAN2006".

- FRANKENA, K. Williams. "Tres historias de la educación". En *Antología de Historia y Filosofía de la educación*. México. FOMES-UdeG. 1996.
- GARCÍA, Medrano. Renward. "Economía Nacional: La educación en México". en *Revista de Educación Superior*. Nº. 34, Abril/Junio, México, 1979.
- GENOVAR, Rosseló. C. et.al. "Psicología de la educación". Ed. CEAC.S.A. España, 1981.
- GHILARDI, Francisco. "Contenidos y paradojas del profesionalismo docente". En *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Ed. GEDISA. 1993.
- GLAZMAN, Nowalsky. Raquel. "La universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia". Ed. Caballito.
- GOETZ, J. P. y M. D. Lecompte. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Ed. Morata,
- HERNÁNDEZ, Fernando y Juana María Sancho. "Para enseñar no basta saber la asignatura". Ed. Paidós, Barcelona, 1993.
- HIDALGO, Guzmán. Juan Luis. "Investigación educativa: una estrategia constructivista. 2ª ed". Ed. Castellanos editores. México, 1994.
- HIDALGO, Guzmán. Juan Luis. "La formación de maestros: Hacia un movimiento para la revaloración social del trabajo docente". En

formación de maestros y práctica educativa. México. DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.

- HUERTA, Ibarra José. "Organización lógica de las experiencias de aprendizaje". en *Cursos básicos para la formación de profesores*. Ed. Trillas, México, 1987.
- LEON, Ana y Norma Venegas. "Reflexiones sobre la experiencia de formación docente: Breve descripción del proceso de formación". En *formación de maestros y práctica educativa*. México. DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.
- LIBANEO, José Carlos. "Una introducción a los fundamentos del trabajo docente: Didáctica y práctica histórico social". tr. Julieta Galván. En *Revista Ande*. N° 8, Año 4, 1984.
- MARTIN, Jesús. "Problemas en la formación de docentes: La experiencia de la práctica docente". En *formación de maestros y práctica educativa*. México. DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.
- MATHENY, Dillman. Caroline y Harlod F. Rahmlow. "Como redactar objetivos de instrucción". tr. Enrique Molina García, Ed. Trillas, México, 1991.
- MERCADO, Ruth. Y Eva Taboada. "Introducción. En formación de maestros y práctica educativa". México. DEA-CINVESTAV-IPN. 1988.
- MORÁN, Oviedo. Porfirio. "La docencia como actividad profesional. 2ª ed." Ed. Gemika, México, 1995.

- MORAN, Oviedo Porfirio. "*Propuesta para la elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica*". México, CISE-UNAM, 1983.
- MORÁN, Oviedo Porfirio. "*Unidad III Instrumentación didáctica*". en *Fundamentación de la didáctica*. Tomo i, Ed. Gernika, México.
- MORRIS, L, Bigge. "*Teorías de aprendizaje para maestros*". Ed. Trillas, México, 1994.
- MUNGUÍA, Zatarain. Irma. y José Manuel Salcedo Aquino. "*Redacción e investigación documental I*". México, UPN-SEP. 1985
- MUÑOZ, Izquierdo. Carlos. "*Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)*", en *Revista de Educación Superior*. N°. 34, Abril/junio, México, 1980.
- MURILLO, Beltrán Arturo. et. al. "*Los 25 años de la Universidad Autónoma de Nayarit*". FOMES-UAN. 1995.
- PAYAN, Figueroa. Carlos. "*Educación superior, desarrollo económico y legislación en México*". México, Universidad Autónoma de Chihuahua. 1981.
- PANSZA C, Margarita. et.al. "*Unidad III Instrumentación didáctica*". En *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I, Ed. Gernika, México, p.45.

- PEREZ, Gómez Angel. *"Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J.Elliot"*. En *la investigación en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1990.
- QUEZADA, Castillo Rocío. *"La didáctica crítica y la tecnología educativa"*. en *Revista Perfiles Educativos*. N°. 49-50, Julio/Diciembre, México, CISE-UNAM, 1990.
- *Revista Perfiles Educativos*. N°. 39, Enero/Febrero/Marzo, México, CISE-UNAM QUEZADA, Castillo. Rocío. *"¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?"*. en, 1988.
- REMEDI, Eduardo. *"Actividad docente: repetición o recurrencia"*.
- REYES, Ponce Agustín. *"Administración Moderna"*. Ed. Limusa, México, 1992.
- REYES, Ramiro. *"Nuevas necesidades en la formación de maestros"*. En *formación de maestros y práctica educativa*. México. DEACINVESTAV-IPN. 1988.
- ROJAS, Soriano. Raúl. *"Guía para realizar investigaciones sociales. 7ªed."* Ed. Plaza y Valdés, México, 1991.
- ROBERTSON, Sierra. Margarita Teresa. *"El método etnográfico en la investigación educativa"*. México. U de G. 1993.

- SALOMON, Magdalena. "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". en *Revista Perfiles Educativos*. Nº. 15, Enero/Febrero/Marzo, México, CISE-UNAM, 1982.
- SÁNCHEZ, Soler Maria Dolores. "Modelos Académicos". Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- STENHOUSE, Laurence. "La investigación del curriculum y el arte del profesor". En *Educación y emancipación*. Londres. 1983.
- TORRES, Jurjo. "Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado". Ed. Morata, Madrid España, 1994.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT. "Reglamento de personal académico". En *Legislación Universitaria*. (Compilación General). Unidad Institucional de Planeación. UAN, Tepic, Nayarit. 1992.
- ZARZAR, Charur. Carlos. "Habilidades básicas para la docencia". Ed. Patria, México, 1993.