

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 o 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 privado de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto 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, desatendida 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. 63198. Tepic, Nayarit.

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

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT
AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Tesis

(Enfoque empírico analítico)

Caracterización de las competencias docentes en un grupo de académicos del CUCS: análisis del perfil deseable con respecto al perfil encontrado

Que presenta

Ana Esther Mercado González

Para obtener el grado de Maestría en Educación Superior

Tepic, Nayarit, Octubre del 2009

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



Tesis

(Enfoque empírico analítico)

Caracterización de las competencias docentes en un grupo de académicos del CUCS: análisis del perfil deseable con respecto al perfil encontrado

Que presenta

Ana Esther Mercado González

Director de Tesis: Mtro. Leobardo Cuevas Álvarez

Para obtener el grado de Maestría en Educación Superior

Tepic, Nayarit, Octubre del 2009

AGRADECIMIENTO

A mi familia que soportaron este periodo y me apoyaron en todas las actividades que desarrollé, más contentos y satisfechos que yo misma por este resultado me han disculpado el tiempo que no les dedique

Gaby... una mujercita que me suplió en muchas responsabilidades, mi respeto y reconocimiento para ti.

Guilo... *el hombre de mi vida*, sabias el momento en que necesitaba un abrazo y un *te quiero*, mi agradecimiento.

Aranza.... me impulsaste con el ejemplo de tu tenacidad y liderazgo, continua asi.

A mi esposo Guillermo, un gran hombre al que admiro y respeto ..
gracias por amarme

Al Maestro Leobardo Cuevas Álvarez, mi Director de Tesis y amigo, mi infinito agradecimiento por tu amistad y por compartir tu tiempo, conocimientos y experiencia profesional.

A ustedes por estar a mi lado toda mi gratitud

PREFACIO

El currículum constituye un nexo entre la(s) teoría(s) educativa(s) y la práctica pedagógica. De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas articula el conocimiento de las necesidades del contexto, el desarrollo de una profesión y las capacidades de una persona para formar profesionales competentes en la solución e intervención de problemas de la realidad inmediata o mediata en la que se encuentra inmerso.

Este planteamiento adquiere relevancia si se considera que el Centro Universitario llevó a cabo de manera reciente una evaluación de los avances y problemas en la instrumentación de su modelo por competencias profesionales, y puso en marcha el proceso de reestructuración curricular de todas las carreras partiendo del mismo enfoque curricular, incluyendo la Licenciatura en Odontología.

El proceso de instrumentación de toda currícula demanda un profundo esfuerzo de formación de los docentes en aras de lograr concretar los principios fundamentales del modelo curricular en el trabajo cotidiano dentro del aula. El docente se convierte así en un factor sustantivo en el logro de los propósitos que busca alcanzar una nueva currícula, por lo que conocer cuáles son las competencias docentes que aplica al formar nuevos profesionales se convierte en una prioridad para retroalimentar y realizar los ajustes necesarios al proceso educativo.

Este trabajo aborda el problema a partir de la caracterización y análisis del perfil docente de los profesores del Departamento de Clínicas Odontológicas integradas tratando de identificar el nivel en el que los académicos han incorporado a su práctica docente los principios del modelo curricular por competencias profesionales integradas.

Se puede apreciar que los resultados remiten a una reflexión profunda en torno a los esfuerzos dirigidos a la transformación curricular de una institución formadora de personal de salud que busca no solo ser pertinente sino estar a la vanguardia en las estrategias de formación.

Finalmente, en este siglo XXI se plantean retos que implican una nueva forma de generar modelos educativos que incluyen avances científicos, educativos y tecnológicos de especial relevancia para la formación de futuros profesionales en la salud. Desde la perspectiva de la UNESCO, se plantea que la educación "deberá de transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son base de las competencias del futuro"(UNESCO, 1996), pero además, la autora del presente propone no solo mas información, sino información básica solida que permita al futuro profesional el desarrollo de capacidades útiles en las distintas circunstancias de vida y de desempeño profesional.

Para que la educación cumpla con el conjunto de misiones que le son propias, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares de la educación:¹

- **Aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión. Aprender a conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejerciendo la atención, la memoria y el pensamiento.
- **Aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno. Cada vez se exige más que un profesional tenga un conjunto de competencias específicas donde se conjuguen su acción con la formación profesional, las actitudes y aptitudes para trabajar en equipo, la capacidad para asumir riesgos y tomar decisiones.

¹ Delors, Jaques (1994): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO

Todo lo anterior combinado con los conocimientos teóricos:

- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Con estos principios básicos, ejes de la formación educativa, es que en la perspectiva de formar en competencias profesionales integradas se propone que el egresado de ciencias de la salud sea capaz de responder de manera satisfactoria a las demandas que la sociedad requiere.

Es por esto que el compromiso en la práctica docente de los académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales es de consideración ya que debe poseer además de las competencias profesionales, la formación docente y la creatividad en el diseño de estrategias didácticas que permitan acompañar al alumno en el desarrollo de competencias que exige cada una de las unidades de aprendizaje que forman la currícula de la carrera de Licenciatura en Cirujano Dentista

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	III
PREFACIO	IV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
1.1 Antecedentes del problema	5
1.2 Características	10
1.2.1 La heterogeneidad de la composición de la plantilla del académico	10
1.2.1 Heterogeneidad en la formación y experiencia de los Docentes	11
1.2.2 Objeto multideterminado	11
1.2.3 Demandas pedagógico didácticas del modelo curricular por competencia profesional integrada (MCPI)	11
1.2.4 Papel del docente	12
1.3 Planteamiento del problema	13
1.4 Objeto general	13
1.5 Objetivos específicos	13
CAPÍTULO 2	
SUSTENTACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO	15
2.1 Supuesto filosófico	15
2.2 Supuesto epistemológico	16
2.2.1. El conocimiento es una producción constructiva e Interpretativa	17

2.2.2. El proceso de producción de conocimiento en la psicología y las Ciencias sociales	17
2.3 Supuesto antro-po-sociológicos	19
2.4 Supuestos Psicológico	20
2.5 Supuestos Pedagógicos	24
2.5.1. Papel del estudiante	27
3.7.2 Papel del profesor	28
CAPÍTULO 3	
MÉTODO DE TRABAJO	38
3.1 Enfoque de la investigación	38
3.2 Alcances y limitaciones del enfoque elegido	39
3.3 Tipo de estudio	40
3.4 Instrumento para obtener la información	40
Categoría I.- trabajo en equipo multidisciplinar e interdisciplinar	43
Categoría II.- competencias transversales	46
Categoría III.- competencias para la profesión	47
Categoría IV.- profesionalización	48
Categoría V.- dominio pedagógico-didáctico	49
Categoría VI.- Dominio de la profesión	50
Categoría VII.- Dominio del marco ético-normativo	51
3.5 Proceso para recabar la información	52
3.6 Población y Muestra	52
3.5.1 Muestra	53
3.5.2 Representatividad de la muestra	53
3.5.3 Tipo de muestra	54
3.7 Plan de procesamiento de la información	54
CAPÍTULO 4	
RESULTADOS	58
4.1 Resultados por categoría	59

4.1.1. Categoría: Trabajo en equipo multidisciplinar o Interdisciplinar	59
4.1.2. Categoría: Competencias transversales	60
4.1.3. Categoría: Competencias para la profesión	61
4.1.4. Categoría: Profesionalización	62
4.1.5. Categoría: Dominio pedagógico – didáctico	63
4.1.6. Categoría: Dominio profesionalizante	64
4.1.7. Categoría: Dominio del marco ético-normativo	65
4.2. Discusión	66
CAPÍTULO 5	
PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN	71
5.1 Programa de inducción	71
5.2 Programa de evaluación, seguimiento y retroalimentación de la práctica	72
5.3 Programa de desarrollo de estrategias didácticas ligadas al Modelo Curricular	73
CONCLUSIONES	76
Propuesta de transformación	80
Acervo	127
Anéxos	134
Matriz I	135
Matriz II	136

INTRODUCCIÓN

En el Centro Universitario de Ciencias de la Salud se instrumentó desde el año 2000 un modelo curricular basado en el enfoque de Competencias Profesionales Integradas (MCPI) el cual demanda de manera sustantiva el desarrollo de procesos de formación del profesorado que plantea una actuación del docente esencialmente opuesta al que el mismo desempeña en un enfoque curricular de corte disciplinar-tradicional, el ajuste de los procesos académicos administrativos y un proceso de evaluación y seguimiento permanente a la tarea educativa que sitúa al docente al interior, del aula. Demanda por supuesto además una clara estrategia de vinculación entre la institución, el entorno de manera externa pero, también de una coherente vinculación entre las funciones de docencia investigación y extensión.

Entre algunos de los cambios que se exige al profesor en un enfoque basado en MCPI se encuentran el desempeño como promotor de aprendizajes, como diseñador de ambientes de aprendizajes y como evaluador de desempeños con un enfoque integral y centrado en el alumno.

Los anteriores son elementos cuyo cumplimiento garantiza el éxito de un nuevo desarrollo curricular y, por consiguiente de un modelo educativo. En este contexto es la práctica docente la que de manera cotidiana obstaculiza o contribuye en el éxito o fracaso de una nueva currícula, por lo tanto, cuando se instrumenta un modelo curricular se espera que los procesos de promoción de aprendizaje sean acordes con los principios y exigencias de ese modelo, es el docente el actor fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo entre los procesos de aprendizaje de los alumnos y

las disposiciones políticas y visión institucional expresadas en la organización y procesos de trabajo de la dependencia educativa.

La calidad del proceso de aprendizaje depende de diversos factores, entre estos se encuentran la profesionalización docente, la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, el modelo educativo, el modelo académico y las políticas institucionales, así como la posibilidad de acceso a una carrera magisterial congruente con la formación y actualización académica y la productividad científico-académica.

La formación de técnicos y profesionales para la atención de la salud demanda, además, un conjunto de recursos institucionales aunado a una visión clara del proceso educativo y de las necesidades que plantea el contexto externo las cuales tendrán que expresarse en exigencias de formación para las instituciones educativas.

Los procesos de reforma curricular plantean cambios a la manera de organizar el plan de estudios, al rol y responsabilidades del profesor y del alumno y a los procesos de trabajo y organización de la dependencia, pero de una manera prioritaria plantea un proceso de cambio en la estrategia de formación

Los profesores deben desarrollar como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar las actividades y estrategias utilizadas para la promoción de aprendizajes y su respectiva evaluación (perfil pedagógico-didáctico).

La carrera de Odontología al igual que otras cuatro del Centro Universitario transformo su plan de estudios con el enfoque referido anteriormente, y

diversos grupos de profesores fueron formados con distintas acciones de capacitación en el enfoque educativo que se deriva de esta concepción curricular por lo que, en el presente y, en el marco de los procesos de evaluación curricular que ha iniciado el Centro Universitario es pertinente evaluar de la misma manera el conjunto de competencias docentes con el que los académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas (DCOI) están operando las estrategias de formación en las unidades de aprendizaje que tienen a su cargo, y evaluar la coherencia entre estas demandas del modelo y la práctica intra-aula desempeñada. Lo anterior nos permite ponderar los alcances que ha tenido la operación del nuevo plan de estudios en la formación de los futuros profesionales de la Odontología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

La presente tesis narra en el capítulo uno narra de manera resumida la característica del modelo de competencias profesionales integradas que se trabaja en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), y la necesidad de que los académicos desarrollen competencias pedagógicas didácticas que respondan al mismo.

Dada esta circunstancia en el capítulo dos de esta tesis se busca caracterizar el conjunto de competencias docentes practicadas por una muestra de académicos del DCOI y con ello identificar el perfil docente que prevalece y a su vez, caracterizar los componentes que corresponden congruentemente con las demandas pedagógicas didácticas del modelo por MCPI de aquellos componentes que no son congruentes destacando la importancia del estudio de la práctica docente, de su evaluación y de la utilización de la misma en la instrumentación y ajustes de la operación del modelo curricular.

El capítulo tres, expone la sustentación epistemológica del objeto de la investigación, así como la psicología y pedagogía que fundamentan las competencias pedagógicas didácticas del docente

En el capítulo cuatro, se explica la metodología que se diseña para la realización de la investigación y, finalmente en los capítulos cinco y seis se explicitan los resultados obtenidos y la propuesta de transformación respectivamente.

CAPÍTULO 1 DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Antecedentes del problema

La competencia profesional se ha identificado como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo

Competencia es adquirir una capacidad. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad¹

Llamamos competencias transversales a las que sirven para todas las profesiones. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

Según el Proyecto Tuning,² las competencias transversales o genéricas son compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento, a su vez, se

¹ Bandrecht, P. Miguel <http://educar.unleuven.ac.be/05/bandrecht.html>

² The Tuning Educational Structures in Europe Project (2002) en <http://www.euniv.eu/en/estructuras/Europe/tuning.pdf> [En línea: 22/12/08]

clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas.³ Gonczi en 1994 acuñó el enfoque de competencia integral u holística, al que define como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este enfoque es holístico e integra y relaciona atributos y tareas; permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneas, toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo donde tiene lugar la acción. Asimismo, incorpora la ética y los valores como elementos del desempeño competente.⁴

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios de fin de siglo, entonces las competencias docentes pedagógico - didácticas deben propiciar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica acordes con un rol del alumno activo y responsable de la producción de sus conocimientos a partir de la interacción con el objeto de conocimiento

En esta perspectiva, los académicos tienen la tarea de organizar y concretar un conjunto de articulaciones entre el modelo educativo, el modelo académico y el modelo pedagógico didáctico que la institución formadora busca operar. Este conjunto de articulaciones contribuye a cristalizar los atributos planteados en el perfil de egreso a través de los contenidos de la unidad de aprendizaje, el desarrollo de estrategias didácticas pertinentes y formas de evaluación e interacción profesor alumno congruentes con los modelos referidos.

³ Resco Glez. M. El enfoque por competencias en el EES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. http://www.uam.es/departamentos/islamara/idioteon/revista/13_tendencias/13_4.pdf

⁴ Gonczi, A y J. Athanasios. "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia" en Argüelles, A. (comp). Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia México, Lemusa, SEP, CNCCL, CONALEP, 1997

Siempre que se implementa un nuevo modelo curricular es necesario llevar a cabo una serie de adecuaciones institucionales así como la capacitación y formación docente. La implementación del Modelo Curricular por Competencias Profesionales Integradas (MCPI) en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) en el año 2000 exigió la capacitación pedagógica didáctica de los docentes de los diversos programas educativos y de Departamentos, particularmente del Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas (DCOI) en el esquema y bajo los principios de desarrollo de aprendizajes y evaluación que plantea el modelo por MCPI

Este proceso de capacitación fue desarrollado a través de talleres impartidos por la Coordinación de Servicios Académicos del propio Centro Universitario en donde la reflexión de los docentes debía girar en torno a dos preguntas fundamentales:

➤ El qué?

- El cual se refiere a que capacidades adquirirá el alumno en la unidad de aprendizaje

➤ El para qué?

- El cual se refiere a que problemas del campo profesional podrán solucionar los alumnos con los aprendizajes que adquiriera en la unidad de aprendizaje respectiva.

Posteriormente fueron organizados diversos diplomados por el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA) de la Universidad de Guadalajara. El objetivo de los mismos fue

actualizar habilidades, conocimientos y perfiles de los académicos⁵ a través de acciones como la formación docente y pedagógica, la adquisición de habilidades especiales para la autoformación y desempeño de roles exigidos por el modelo educativo de la Universidad de Guadalajara. No obstante lo anterior, los procesos de formación y/o capacitación no siempre partieron de las premisas y conceptos del modelo curricular con el que se realizó el rediseño de planes y programas en el Centro Universitario.

Lo anterior significa que aun cuando no todos los contenidos de las estrategias de capacitación mencionados correspondieron de manera estrecha a las demandas del perfil docente acorde con un modelo por MCPI, sin embargo y a pesar de lo anterior, desde la percepción de los docentes las acciones de formación y capacitación desarrolladas si lograron impactar la práctica educativa y promovieron que un número de académicos buscara la correspondencia de su práctica intrasala con los planteamientos pedagógicos del modelo curricular basado en la formación de competencias profesionales integradas.

En marzo del 2000 como resultado de un amplio trabajo colegiado iniciado en 1998 avanzó la operación de nuevos planes de estudios diseñados bajo el enfoque curricular de MCPI, entre ellos el de la Licenciatura de Cirujano Dentista. Dada la estructura matricial en la que está organizado el Centro Universitario de Ciencias de la Salud es la figura del Departamento la que tiene bajo su responsabilidad el desarrollo de las funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la extensión.

Es el Departamento también quien provee del profesorado y administra las unidades de aprendizaje que las licenciaturas demandan en su plan de estudios. Para el caso de la Licenciatura de Cirujano Dentista dos son los

⁵ Programa Institucional de Capacitación y actualización para la Superación académica (PICASA) Coordinación General Académica, Universidad de Guadalajara, 2007.

Departamentos que proveen al 87% del profesorado y de las Unidades de aprendizaje para la formación del futuro Cirujano Dentista: Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas y el Departamento de Odontología para la Preservación de la salud. De estos dos es el Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas (DCOI) adscribe y administra 49 de 106 unidades de aprendizaje (46%) que conforman el plan de estudios de la licenciatura y una plantilla docente de 99 académicos (28 7 %) de un total de 345 que participan en la licenciatura

Por otro lado, en 2008 el Centro Universitario de Ciencias de la Salud inició un programa de evaluación del desarrollo curricular de los programas educativos ofertados⁶. El caso de la Licenciatura de Cirujano Dentista al igual que los Departamentos que administran y proveen las unidades de aprendizaje de la misma, participan con diversas tareas en ese proceso de evaluación curricular. Uno de los elementos que serán objeto de la evaluación curricular será la práctica docente, la cual para efectos del presente trabajo, constituye la expresión de un conjunto de competencias docentes indispensables en la puesta en práctica de procesos que promuevan el aprendizaje en los estudiantes bajo un marco de principios pedagógicos, filosóficos, metodológicos, epistemológicos, académicos administrativos y didácticos acordes con el MCPi.

Lo anterior podrá permitir en el corto y mediano plazo identificar las necesidades de formación docente y de desarrollo académico que requiere la operación de un plan de estudios diseñado bajo el modelo de Competencias Profesionales Integradas (MCPi). En consecuencia, resulta indispensable disponer de evidencias que permitan no solamente dar cuenta del estado que guarda el perfil docente, además planificar acciones y estrategias de corto y

⁶ Cróquer S. R., Cuevas A. L., Farfán P., González M., López A., Maza O., Pérez I., Zambrano. Evaluación del Desarrollo Curricular del CUCS. Programa de Desarrollo Curricular. ISBN 978-979-27-1386-9. 2008

mediano plazo para fortalecer la congruencia entre el quehacer docente, las necesidades de formación del estudiante y los principios pedagógicos de un modelo curricular por MCPI.

1.2 Características

La práctica docente como base para la identificación del perfil docente presenta un conjunto de características que vuelven complejo su abordaje. Algunas de estas características son:

- La heterogeneidad de la composición de la plantilla del académico
- Heterogeneidad en la formación y experiencia de los docentes
- Objeto multideterminado
- Demandas pedagógico didácticas del modelo curricular por competencias profesionales integradas (MCPI)
- Papel del docente

A continuación se describe cada una de ellas:

1.2.1 La heterogeneidad de la composición de la plantilla del académico

Para el caso del DCOI la plantilla esta compuesta de 142 profesores de los cuales 52 de ellos son profesores de cátedra de medio tiempo y tiempo completo y 81 son de asignatura. Además participan 47 docentes técnicos académicos que desarrollan principalmente su actividad en el área clínica del departamento y que apoyan al profesor de grupo en el desarrollo de habilidades clínicas por lo que al participar en proceso de enseñanza aprendizaje representa un mayor grado de complejidad. (Ver Tabla 1)

Profesores carrera (53)	Asignatura Definitiva.	Asignatura Temporal	Numero de Academias
TC	MT		
43	9	38	43
			9

Tabla 1 Heterogeneidad de la composición de la plantilla del académico

1.2.2 Heterogeneidad en la formación y experiencia de los docentes

Los profesores del DCOI tienen diversos grados de formación ya que se cuenta con Cirujanos Dentistas Generales, Especialistas, Maestros y Doctores, esta diferencia en la formación, no determina la práctica docente pero si la caracteriza. Los docentes desarrollan la práctica docente de acuerdo a su experiencia o de forma empírica por lo que es difícil mostrar un patrón de esta actividad y podríamos decir que son estilos exclusivos de la misma, cada quien tiene su propia concepción de la función que desarrolla

1.2.3 Objeto multideterminado.

Las condiciones de trabajo, esto es la carrera docente (ingreso, permanencia y ascenso y jornada), la evaluación de desempeños, las remuneraciones (salarios, incentivos), la participación en programas de estímulos o la condición de contrato de carrera o por asignatura son condiciones que inciden directamente en las competencias y perfil de los docentes.

1.2.4 Demandas pedagógico didácticas del modelo curricular por competencias profesionales integradas (MCPI)

Son estrategias y actividades que el profesor utiliza de manera flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. El Modelo

Educativo por Competencias Profesionales Integradas demanda que el docente tenga competencias para el diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan y faciliten la promoción y gestión de aprendizajes por parte del alumno desde la óptica de otros modelos curriculares, como en el caso del modelo tradicional, las demandas pedagógico didácticas son radicalmente opuestas y contradictorias al MCPI, estas dos demandas coexisten y se entremezclan en la práctica que realiza el profesorado del departamento.

1.2.5 Papel del docente

El profesor puede actuar y orientar su desempeño y relaciones con el alumno como una réplica de lo que experimento en su condición de alumno, o bien, como una respuesta a las políticas institucionales expresadas en el programa escolar o como resultado de nuevos aprendizajes, convicción y coherencia con un enfoque curricular. En un mismo grupo de docentes coexisten roles y relaciones distintas en un mismo espacio áulico.

Dado lo anterior, las formas de abordaje del estudio de las competencias docentes se han remitido a formas metodológicas como la observación intra-aula, la entrevista al docente, o el auto reporte del profesor. Cualquiera de esas formas presenta diversas dificultades y sesgos que distorsionan la percepción de lo que el académico realiza como parte de su desempeño docente. Sin embargo dado que la forma más común de abordar este objeto ha sido el auto reporte utilizando instrumentos predefinidos para el mismo, esta será la estrategia que utilizaremos para el presente trabajo ponderando los sesgos que la misma produzca en los resultados finales sobre la caracterización de la práctica docente y por consecuencia del perfil del académico.

1.3 Planteamiento del problema

En la práctica docente de los profesores del DCOI ¿cuál es el nivel de coherencia entre las competencias docentes desempeñadas en el aula y las demandas pedagógico-didácticas para la formación y evaluación que plantea la implementación de un modelo diseñado bajo el enfoque curricular de competencias profesionales integradas y cuáles son los efectos evidentes de esa coherencia o la falta de la misma en la instrumentación didáctica y evaluación de los alumnos?

1.4 Objetivo general

Identificar la coherencia o diferencia entre las competencias docentes encontradas y las deseables que demanda el MCPI en una muestra de académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas analizando el perfil deseable con respecto al perfil encontrado.

1.5 Objetivos específicos

- 1 Definir el perfil de competencias docentes deseable en el académico del DCOI a partir del MCPI.
- 2 Identificar las competencias docentes que posee el docente del DCOI
- 3 Establecer la coherencia entre las competencias docentes encontradas en el académico del DCOI y las requeridas por el modelo educativo con enfoque de MCPI.

4. Identificar los efectos de la existencia de la coherencia o la falta de la misma en la instrumentación didáctica y en el proceso de evaluación de los alumnos.
5. Identificar las diferencias en la práctica docente de los académicos con un contrato de asignatura y los profesores de carrera

CAPITULO 2 SUSTENTACIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO

2.1 Supuesto filosófico

La globalización de la economía y la rapidez en la evolución científica, tecnológica y organizacional, son realidades irrefutables en el mundo contemporáneo e imponen nuevos retos a las Instituciones de Educación donde se forman profesionales, tanto universitarios como técnicos, a las que se les reclaman cambios sustanciales en los procesos docente educativos y en los modelos para la formación de aquellos.

En la era del acceso a la información, de la sociedad y la economía del conocimiento, corresponde a los docentes la responsabilidad de la formación profesional, promover la adquisición y el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales que un individuo debe dominar como resultado de su transición por ambientes de aprendizaje de su participación en comunidades de indagación y de realizar actividades en el lugar de trabajo

En el presente trabajo se parte de que la educación es un proceso que busca el desarrollo completo del ser humano y, este es entendido como un ser en permanente desarrollo y en relación con los demás y con su entorno desde sus

dimensiones biológicas psicológicas socioculturales e históricas. ¹Para el Centro Universitario de Ciencias de la Salud la educación es un proceso intencionado e integral, de interacción entre sujetos y con el contexto histórico social. Una educación que favorece la innovación y el trabajo colaborativo y propicia un acompañamiento en la formación a través de la tutoría académica. Una educación en la que la comunicación es un elemento vital para la existencia del ser humano, ... "un proceso abierto a diversos procesos de creación y recreación" una educación que se caracteriza por encuentros discontinuos entre los que participan en ella ... una educación que tiene como principal encomienda la formación del ser humano como un profesional integral, competente crítico reflexivo y comprometido con la transformación social en el marco de los principios filosóficos universitarios... " ²

Por otra parte el conocimiento es un reflejo activo en la conciencia del hombre, es producto de la interacción sujeto-objeto en un contexto sociocultural históricamente determinado y está mediado por la relación teoría y práctica. "es un proceso dialéctico contradictorio en continuo cambio y reordenamiento sustentado en la actividad práctica del sujeto sobre el objeto.. " ³

2.2 Supuesto epistemológico

Una categoría fundamental para la explicación de la construcción del conocimiento relacionado con el desarrollo de competencias pedagógicas didácticas son las acciones (físicas y mentales) que realiza el sujeto cognoscente (docente) frente al objeto de conocimiento (estrategias pedagógicas didácticas, acorde el MCPI), al mismo tiempo el objeto también

¹ Crocker S. R, Farfán, G. P. Huerta A. J. Cuevas A. L, González G. M, López O. A. Matus S. O. Pérez G. i Zambrano G. R, Modelo educativo del CUCS 2009 documento en proceso de impresión

² Crocker S. R, Farfán, G. P. Huerta A. J. Cuevas A. L, González G. M, López O. A. Matus S. O. Pérez G. i Zambrano G. R, Modelo educativo del CUCS 2009 documento en proceso de impresión. Pág. 20

³ Os. Cc. pag. 21

“actúa” sobre el sujeto existiendo una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

El sujeto transforma al objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin. El sujeto conoce cada vez más al objeto, en tanto se aproxime más a él (por medio de los instrumentos y conocimientos que posee va creando una representación cada vez más acabada del objeto)

Este supuesto epistemológico se apoya en principios que tienen importantes consecuencias metodológicas.¹⁶ Estos son algunas.

2.2.1. El conocimiento es una producción constructiva e interpretativa

Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado. La interpretación es un proceso en el que el docente integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos de la comprensión de las características pedagógicas didácticas que exige el MCP)

2.2.2. El proceso de producción de conocimiento en las ciencias sociales es interactivo.

La relación entre el académico y las competencias docentes en el contexto dado del modelo curricular del CUCS, son condición para el desarrollo de investigación educativa. Lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos, es un atributo constitutivo del proceso para el estudio de los fenómenos humanos.

¹⁶ F. L. González Rey. Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbo y desafíos. International Thomson Editores, México, DF. 2000.

La consideración de la interacción en la producción de conocimientos otorga valor especial a los procesos que en ella se desarrollan, y en los cuales los sujetos se implican emocionalmente y comprometen su reflexión en un proceso que produce información de gran significado para la investigación. De acuerdo a Lucio, R (1994), al hablar de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que muestran un acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas: interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola¹¹.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Esto significa que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, y que estos modelos siempre son susceptibles de ser mejorados o cambiados.

Desde el punto de vista del mismo autor citado anteriormente, el constructivismo es una filosofía del aprendizaje fundada en la premisa que, como producto de nuestras experiencias, construimos una propia comprensión del mundo en que vivimos. Cada uno de nosotros genera sus propias reglas y modelos mentales que usamos para hacer sentido de nuestras experiencias. El constructivismo es una corriente posmoderna que considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento, los ordena y da forma y es personalizada en Bateson, Gergen, Watzlawick, Maturana, White, Karl y otros.

¹¹ Lucio, R - El enfoque constructivista en

El enfoque constructivista no pretende conseguir una descripción única de la realidad, que sea a la vez objetiva, independiente del observador y que contenga toda la verdad y sólo la verdad. Uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos.

El aprendizaje, por lo tanto, es simplemente el proceso de ajustar nuestros modelos mentales para acomodarnos hacia nuevas experiencias

El constructivismo tiene dos vertientes¹⁷:

- La teórica, que pretende la integración de los múltiples enfoques teóricos, que aspiran a explicar qué es el hombre en su conjunto, la universalidad del ser humano.
- La personalista, relativa a cada persona concreta, que sólo pretende una versión específica, individualizada de quién y cómo es cada quien, en su caso particular, único e irrepetible.

2.3 Supuesto socio antropológico

Uno de los principios del enfoque de Competencias Profesionales Integradas es el de formar alumnos capaces de integrar las diferentes dimensiones de su realidad y de desempeñarse con éxito en la realización de intervenciones para resolver problemas relacionados con su actividad docente. Esta perspectiva plantea que el individuo es un ente sujeto de ser transformado pero también de transformar su entorno y, con ello es un sujeto-objeto capaz de contribuir a producir cambios que contribuyan a la modificación de la realidad social en la

¹⁷ Diaz Barriga, F. - Tomado de *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, capítulo 2 p p. 13 a 19, editoral McGRAW HILL, México, 1999

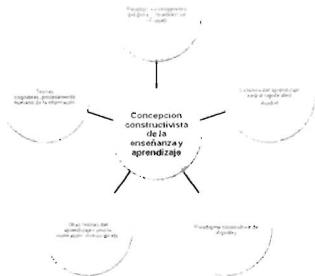
que se desenvuelven como se ha venido señalando en el supuesto filosófico anteriormente descrito. Desde esta perspectiva la interacción social es una mediación fundamental entre el sujeto y el entorno por lo que solo a través de ella se puede dar el proceso de transformación en el que el sujeto aprende y es formado.

2.4 Supuestos psicológicos

El enfoque educativo por competencias profesionales integradas se respalda en una postura constructivista¹³ que se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología Sociocultural Vigotskiana. El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo que aporta y rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. Una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en la postura constructivista (de sus convergencias y contrapuntos, de los rasgos epistemológicos y educativos de su integración)¹⁴ el esquema no 1 representa la interacción teórica y paradigmática de psicólogos y educadores en la concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje.

¹³ Díaz Baroja, F. - Tomado de *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, capítulo 3, Edición McGRAW HILL, México, 1999.

¹⁴ Aguirre (1982); Castorina (1993-1994, 1994); Col (1990); Hernández (1991); y Rovere (1987).



Esquema no 1 Enfoques constructivistas de la educación

En primer lugar, la teoría piagetiana se ha ocupado fundamentalmente de la construcción de estructuras mentales y ha prestado una escasa o nula atención a los contenidos específicos. Los trabajos de Piaget y sus colaboradores se han centrado en la génesis de estructuras y operaciones de carácter lógico (conservación, clasificación, seriación, reversibilidad, etc.), cada vez más complejas y potentes, que dotan al individuo de una mayor capacidad intelectual y, por lo tanto, le permiten una mayor aproximación a objetos de conocimiento más complejos.

Piaget estaba interesado en identificar, describir y explicar principios y procesos generales de funcionamiento cognitivo (asimilación y acomodación, equilibrios, toma de conciencia, etc.), y en estudiar cómo estos principios y procesos intervienen en la construcción de las categorías lógicas del pensamiento racional (espacio, tiempo, causalidad, lógica de las clases y las relaciones, etc.) Las situaciones particulares, los contenidos concretos utilizados para investigar unos y otras, son casi siempre un recurso metodológico, y rara vez se devienen como objeto de estudio en sí mismos.

En segundo lugar, para Piaget el proceso de construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibrio el cual es susceptible de verse influenciado por el medio mismo.

David Ausubel es un psicólogo educativo postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva

Podríamos caracterizar a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz)¹⁵

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

¹⁵ Díaz Barriga, F. - Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, capítulo 2 p. p. 13 a 19 editorial McGRAW HILL, México, 1989

Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las aulas, principalmente a nivel medio y superior.^{16, 17}

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vygotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc) se adquieren primero en un contexto social y luego se *internalizan*. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual, primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (Vygotski, 1979)

En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales (p.e computadores) y el contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea (Resnick, 1991).

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es el de la *zona de desarrollo próximo*. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un

¹⁶ Ausubel, D. P. (1982) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trilce.

¹⁷ Coll, C. (1989) Marco psicológico para el currículum escolar. Capítulo en Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Buenos Aires: Paidós.

problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un docente o en colaboración con un compañero más capaz,¹⁸ de tal manera que surja el aprendizaje significativo cuando en el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales. a.- el alumno como responsable de su propio aprendizaje, b.- la actividad mental constructiva del alumno, y c.- la aplicación de esta actividad constructiva a contenidos de aprendizaje pre-existentes.

2.5 Supuestos pedagógicos

La práctica docente en el enfoque educativo por competencias profesionales integradas debe impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual. De ahí que en la misión de algunas Instituciones de Educación Superior que implementan el Modelo Curricular por Competencias Profesionales con una filosofía constructivista,

¹⁸ Vygotski, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica/Grainbo.

dice...*"El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca"*¹⁹

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de *socialización* y de *individualización*, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que *"la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)"*²⁰

El *aprendizaje constructivista*²¹ se basa en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo. Cuando el profesor sustenta su enseñanza en la exposición, impone su propia estructura a los alumnos y les priva de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. En

¹⁹Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación e Innovación Educativa
http://www.itesm.mx/valde/modelo/content_esp.htm

²⁰ Coll C. (1989) Marco psicológico para el currículum escolar. Capítulo en Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Buenos Aires: Paidós

²¹ Vigotsky, L. S. - El desarrollo de los

el aprendizaje centrado en el estudiante, el profesor más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo, un *ingeniero* de ambientes donde el aprendizaje es el valor central y el corazón de toda actividad. Esta perspectiva tradicional cambia de manera tradicional cómo aprende un estudiante

La concepción constructivista y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.

Un aprendizaje centrado en el estudiante impacta no sólo en la forma como se organiza el proceso, sino también en las funciones y forma de relacionarse las personas implicadas en el mismo, esto es, profesores y alumnos.

2.5.1 Papel del estudiante

En este proceso el alumno participa en diversas actividades haciendo que su papel cambie de forma radical. Algunas de las siguientes están siempre presentes:

- > Analizar situaciones reales, complejas y retadoras presentadas por el profesor.
- > Buscar, estudiar y aplicar información de diversas fuentes (Internet, Biblioteca Digital, biblioteca del campus, textos, artículos, consultas a expertos de organizaciones y empresas) para ofrecer soluciones fundamentadas.
- > Compartir las soluciones con los miembros del grupo, buscando entre todos, de forma colaborativa, la solución más viable.
- > Utilizar las tecnologías de la información para aprender, investigar, exponer e interactuar con el profesor y sus compañeros.
- > Consultar al profesor y a otros expertos para pedir orientación cuando lo necesita.
- > Participar en la organización y administración del proceso compartiendo responsabilidades con sus compañeros.
- > Participar en sesiones de grupo para reflexionar sobre el proceso, los resultados logrados y proponer juntos soluciones de mejora bajo la guía del profesor.

2.5.2 Papel del profesor

Para lograr que el alumno ponga en práctica su papel, el profesor debe adecuar la forma de relacionarse con el estudiante y asumir múltiples y complejas funciones.²¹

- *Sigue funcionando como experto* en la materia que imparte, la cual conoce profunda y ampliamente, y se espera que como tal, aporte su experiencia y conocimientos para orientar, ampliar, enriquecer y clarificar los conocimientos que el alumno va construyendo a través de sus actividades.
- *Explora e investiga situaciones de la vida real*, relacionadas con los contenidos del curso, y las presenta a los alumnos en forma de casos, problemas o proyectos.
- *Planea, diseña ambientes de aprendizaje* y utiliza una plataforma tecnológica apropiada para documentar el curso y ponerlo a disposición del alumno, a fin de que sepa de antemano, qué se espera de él durante el curso y cómo será evaluado.
- *Dispone los espacios físicos de manera que se faciliten las conductas requeridas*. El mobiliario, por ejemplo, debe estar organizado para que fluya el diálogo entre los alumnos y se logre una discusión efectiva.
- *Crea una atmósfera de trabajo que permita la apertura, la motivación y la libre expresión de los alumnos*, y en la cual éstos sientan seguridad y respeto a su persona cuando hacen contribuciones al grupo.
- *Facilita el proceso de aprendizaje propiciando las condiciones adecuadas*: selecciona las mejores experiencias, estimula con preguntas clave el pensamiento del alumno para que profundice en el conocimiento

²¹ Fernández M. Ricardo. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. El perfil del profesorado del siglo XXI. OgeA. www.unizar.es/ceahic-ntv1/competencias.pdf

y lo orienta para que supere las dificultades y logre los objetivos de aprendizaje. Para cumplir con esta función, el profesor debe mantener una relación continua y personalizada con cada alumno.

- *Utiliza las herramientas tecnológicas para que el alumno tenga acceso a información actualizada a través de Internet y de la Biblioteca Digital, hace uso del correo electrónico para mantener una comunicación abierta con los alumnos, independientemente del lugar en el que se encuentre y puede así, ofrecer una asesoría oportuna; mantiene al grupo de estudiantes en interacción continua en espacios virtuales, donde pueden también registrar sus contribuciones y estar accesible para los miembros del grupo.*
- *Evalúa de forma permanente el desempeño del alumno. Observa sus conductas y analiza sus contribuciones y trabajos, compara estos datos con los criterios o estándares establecidos previamente, identifica donde están los problemas e interviene ofreciendo el apoyo requerido.*
- *Actúa como líder del grupo, motivando a los alumnos durante todo el proceso, consciente de que un alumno motivado trabaja con más facilidad, es más resistente a la fatiga y mantiene un esfuerzo contenido ante las dificultades.*
- *Creo una auténtica comunidad de aprendizaje donde los alumnos se sienten parte de un grupo en el que todos hacen sinergia y se ayudan mutuamente, donde el alumno es el actor y el profesor ayuda pero no invade ni sustituye el trabajo del alumno.*
- *Investiga en el aula de forma continua, y hace mejoras y reajustes al plan establecido si lo requiere, y documenta los resultados. Este proceso mantiene al profesor en una actitud de mejora permanente, le permite identificar las experiencias y las actividades más adecuadas y ponerlas a disposición de los demás profesores.*

- **Enseña con el ejemplo.** El profesor debe ser en todo momento portador de los valores y conductas que desea fomentar en sus alumnos, caracterizándose por vivir y actuar de forma congruente con los principios establecidos en la misión. Es también a través de esta influencia como va modelando el carácter del estudiante.

Desde esta perspectiva se desprende un cambio importante en el papel del docente, que pasará de ser expositor a promotor del conocimiento y, en última instancia, ejercerá como administrador de medios y estrategias de aprendizaje, entendiendo que estos medios constituyen un aporte muy significativo al cambio o innovación de la educación al generar nuevas posibilidades de expresión y participación. Al respecto Escotet, M A (1992) afirma que

"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 receptor pasivo de la información para convertirse en el agente-actor del proceso de expresión y comunicación"

Por otra parte, Fernández M²³ sintetiza las características del docente al referirse al papel que este desempeña en el aula en el caso del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en donde ha venido funcionando un modelo curricular basado en el enfoque de competencias profesionales. Al conjunto de características les ha denominado "Modelo Tecnológico", no obstante esta designación no tiene relación alguna con el enfoque curricular basado en la Tecnología Educativa y antes bien, refiere

²³ Fernández M. Ricardo. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. El perfil del profesorado del siglo XXI. Oge4. www.unizar.es/ice/tec-info/T-competiciones.pdf

características que son propias del Modelo Curricular de Competencias Profesionales Integradas.

En el esquema 2 se hace una comparación entre las características de la práctica docente del académico en el modelo clásico de enseñanza y las que exige el Modelo Curricular de Competencias Profesionales Integradas denominado por el autor como modelo tecnológico.

Finalmente puede decirse que el modelo educativo basado en un enfoque por competencias profesionales demanda que el docente,²⁴

- Favorezca el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción su autonomía moral e intelectual.
- Que desarrolle en el alumno la capacidad de hacer cosas nuevas, profesionistas que sean creativos, inventivos y descubridores no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones.
- Que impulse a la formación de mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca
- Que sea promotor del desarrollo y de la autonomía de los alumnos
- Que conozca con profundidad los problemas y características del aprendizaje operativo de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general.
- Que promueva una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el alumno, dando oportunidad para el aprendizaje significativo de los alumnos, principalmente mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos
- Que comprenda que en las dinámicas de Pedagogía

²⁴ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de Investigación e Innovación Educativa
<http://www.itesm.mx/var/datos/modulocontenido.asp?l=1>

El aprendizaje no se puede aislar de un entorno social específico y de las relaciones humanas.

- Se basa en la alternancia de periodos teóricos con etapas de aprendizaje práctico, que busca el desarrollo personal. Aprendizaje como proceso de construcción de significados
- Integra la información y experiencia. Es situado y social.
- Estrategias de enseñanza aprendizaje: contextualización y problematización, estudios de caso, elaboración de proyectos, simulación de procesos, utilización de TICs
- ABP (aprendizaje basado en problemas)
- El aprendizaje tiene que ver con momentos de acomodación y asimilación en donde las perturbaciones y desequilibrios son fundamentales.
- El alumno es visto como un constructor activo de su propio conocimiento
- El estudiante siempre debe ser visto como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo. Como un aprendiz que posee un cierto cuerpo de conocimientos (estructuras y esquemas: competencia cognoscitiva) las cuales determinan sus acciones y actitudes



Esquema 2 Características de la práctica docente en función de los modelos educativos tomada de Fernández M Ricardo. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. El perfil del profesorado del siglo XXI OCE4 www.unizar.es/coitec/info1-competencias.pdf

Es así, que las estrategias pedagógicas didácticas en la práctica docente dirigen al alumno a que sea él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.

El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las

condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como condiciones necesarias para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (es la llamada significatividad lógica, que exige que el material de aprendizaje sea relevante y tenga una organización clara) como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (es la significabilidad psicológica, que requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos pertinentes y relacionables con el material de aprendizaje)

La disposición favorable para generar el aprendizaje significativo, debe relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales. Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los alumnos - el conocimiento previo - sino también al contenido del aprendizaje- su organización interna y su relevancia- y al facilitador - que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporta cada uno de ellos al proceso de aprendizaje. El énfasis en las interrelaciones y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

El análisis de lo que aporta inicialmente el alumno al proceso de aprendizaje se hará básicamente en términos de las "representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales o ideas espontáneas" del alumno a propósito del contenido concreto a aprender, puesto que son estos esquemas de conocimiento iniciales los que el facilitador va a intentar movilizar con el fin de que sean cada vez verdaderos y potentes.

Del mismo modo, el análisis de lo que aporta el facilitador al proceso de aprendizaje se hará esencialmente en términos de su capacidad para movilizar estos esquemas de conocimiento iniciales, forzando su revisión y su acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos de la enseñanza como saberes culturales. El acto mismo de aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento.

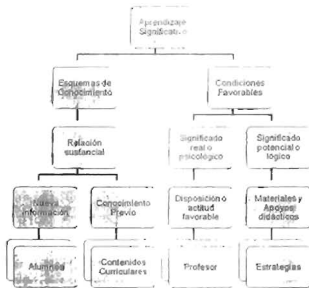
La modificación de los esquemas de conocimiento, producida por la realización de aprendizajes significativos, se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el material de aprendizaje y los esquemas de conocimiento del alumno y cuanto más profunda sea su asimilación y memorización comprensiva y cuanto más sea significativo el aprendizaje logrado, tanto mayor será su impacto sobre la estructura cognoscitiva del alumno y, en consecuencia, tanto mayor será la probabilidad de que los significados construidos puedan ser utilizados en la realización de nuevos aprendizajes.

Los aprendizajes de procesos o estrategias para que los alumnos alcancen el objetivo inenunciable de aprender a aprender es necesario que desarrollen y

aprendan a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

La aportación del alumno al proceso de aprendizaje no se limita a un conjunto de conocimientos precisos, incluye también actitudes, motivaciones, expectativas, atribuciones, etc. cuyo origen hay que buscar, al igual que en el caso de los conocimientos previos, en las experiencias que constituyen su propia historia.

Los significados que el alumno construye a partir de la enseñanza, no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad del aprendizaje (Ver Esquema No. 2)



Esquema no. 3 Aprendizaje significativo

En este esquema señala el proceso que se sigue para llegar al aprendizaje significativo, identifica dos líneas dentro del mismo proceso.

- Los esquemas de conocimiento que tienen una relación estrecha con la información nueva que recibe el alumno y los conocimientos previos que posee el mismo. Además de que estos se ven influenciados durante su trayectoria escolar por los contenidos curriculares del plan de estudios
- ✓ El propiciar las condiciones favorables tales como darle al nuevo aprendizaje un significado psicológico mediante la disposición y actitud del profesor y un significado lógico mediante el desarrollo de buenos materiales didácticos y estrategias docentes

CAPITULO 3 MÉTODO DE TRABAJO

Dado que la promoción de aprendizajes es una práctica docente propia del MCPI ésta se convierte en una expresión del desempeño pedagógico didáctico del docente por lo que se busca caracterizar y describir la presencia o ausencia de estas prácticas en el docente del Departamento.

3.1 Enfoque de la investigación

El propósito de esta investigación es caracterizar el desempeño pedagógico didáctico que predomina en la práctica docente de los profesores del DCOI durante el ciclo escolar 2007 B, desde la perspectiva de la investigación cuantitativa no experimental haciendo un análisis descriptivo²⁵ y transversal de las estrategias de promoción de aprendizajes que utilizan los académicos para el desarrollo de las unidades de aprendizaje que imparten teniendo como referencia el marco del modelo curricular de competencias profesionales integradas (MCPI).

Los conocimientos generados en esta investigación se unen a otros conocimientos ya existentes desarrollados durante los últimos cinco años por otros investigadores, sea en la forma de un aporte original o como confirmación o refutación de hallazgos ya existentes.

La investigación educativa sustentada en el paradigma empírico deductivo recurre frecuentemente a la información cuantitativa para describir o tratar de

²⁵ Campbell D, Stanley J. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu Editores; 1962.

explicar los fenómenos con las formas que es posible hacerlo y el nivel de estructuración lógica que aportan las ciencias sociales actuales.

Por lo que con un acercamiento empírico de la expresión cuantitativa de la práctica docente es posible abordar el objeto de estudio elegido para el presente trabajo no sin considerar que con este enfoque quedan fuera un conjunto de manifestaciones complejas que tiene de manera inherente la práctica docente expresada en el conjunto de competencias que desempeña el profesor para cumplir con la tarea de contribuir a la formación del alumno en un campo profesional específico.

No obstante lo anterior este abordaje permite aprehender en un primer nivel de manifestación la dinámica que tiene el comportamiento de la práctica docente en función de un parámetro que para el presente trabajo ha sido denominado como el perfil deseado, esto es el conjunto de demandas de competencias que debe de poseer un docente que desempeña su trabajo en una institución cuyo modelo curricular está basado en el enfoque de Competencias Profesionales Integradas.

3.2 Alcances y limitaciones del enfoque elegido

En general los métodos cuantitativos son potentes en términos de validez externa ya que con una muestra representativa de la población y hacen inferencia a dicha población a partir de una muestra elegida sistemáticamente. Este enfoque de investigación permite identificar y, en lo posible, controlar el papel del azar para descartar o rechazar una hipótesis y permite además, cuantificar la relevancia de un fenómeno.

Desde este punto de vista la cuantificación como método de acercamiento al objeto de estudio facilita la comprensión del mismo y permite aprehender aspectos relacionados con la frecuencia, la tendencia o la dispersión, entre otras cosas. En estas investigaciones, la variable independiente (la diversidad de estrategias docentes) ha estado presente desde la implementación del Modelo Educativo por Competencias Profesionales Integradas en el año 2000. Los estudios transversales brindan información acerca de la frecuencia y utilización de las estrategias de formación de los académicos del DCOI obteniendo una visión de lo que ocurre en el profesorado seleccionado de manera aleatoria en un momento determinado.

3.3 Tipo de estudio

Transversal Descriptivo con un enfoque de corte interpretativo

3.4 Instrumento para obtener la Información

En 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron a establecer estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales.

En el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europe Project* se define la "competencia" desde una perspectiva integrada, como "lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas"²⁶

²⁶ Riesco Glez. M. El enfoque por competencias en el EEEB y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje
http://www.usm.es/departamentos/tamona/itdico/rweslam_13_tendencias/13_4.pdf

Según el Proyecto *Tuning*, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas. Una asignatura o desempeño de alguna actividad profesional en particular debe contemplar ambas. Para este proyecto las competencias transversales, a su vez, se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas²⁷.

Las competencias específicas se dividen a su vez en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Clases de competencias

Transversales	Instrumentales Interpersonales Sistémicas
Específicas	Académicas Disciplinares Profesionales

Esquema no. 4 Clases de competencias según el proyecto *Tuning* para América Latina (2003)

El diseño del instrumento se realizó considerando como una dimensión a la práctica docente ideal la cual se describe a partir de las afirmaciones

²⁷ *Ibidem*

contenidas en la tabla No 2. Estas afirmaciones fueron obtenidas de la revisión Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, del Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) y adaptada su formulación para efectos del presente instrumento. A partir de la definición de la práctica docente ideal se definieron 7 categorías y sus criterios a partir de los cuales puede identificarse la presencia o ausencia de elementos que reflejan la práctica docente ideal vinculada al modelo curricular por competencias profesionales integradas. (Ver Tabla 2 y anexo matriz I). Y que a continuación se describe.

CATEGORÍAS	CRITERIOS
Trabajo en equipo multidisciplinaria e interdisciplinaria.	<p>1.1 Promuevo el trabajo en equipo y lo incluyo como parte de las actividades que promueven el aprendizaje de los alumnos. Es importante para mí el trabajo en equipo multidisciplinario e interdisciplinario para formar al profesional de la odontología.</p> <p><i>Si la unidad de aprendizaje tiene actividad clínica:</i></p> <p>Interactúo con los profesores del área clínica para lograr la competencia que señala el programa académico.</p> <p>Identifico las capacidades y competencias individuales de cada uno de los integrantes del grupo escolar.</p> <p>Promuevo diferenciadamente el desarrollo de las competencias individuales de los alumnos.</p> <p>Promuevo el desarrollo de las competencias independientemente de las características del alumno.</p>
Competencias Transversales	<p>2.1 Promuevo el interés en el alumno por la investigación documental</p> <p>Promuevo en el alumno la aplicación de las competencias desarrolladas en espacios clínicos</p> <p>Promuevo el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comunicación y expresión útiles en las actividades de aula y de clínica</p> <p>Promuevo el respeto, tolerancia y ética en el trato y relación con los compañeros profesores y pacientes</p> <p>Me centro en mi función de profesor y no considero importante para el aprendizaje de mi materia, el trato que tengan los alumnos entre sí o con otros profesores.</p>
Competencias para la profesión	<p>Participo del desarrollo de la competencia de su materia</p> <p>Conozco las necesidades de salud oral de la población</p>

Dimensión: Práctica Docente

Comparto mis experiencias profesionales	
Profesionalización	<p>Participo en cursos de actualización disciplinar</p> <p>Participo en cursos de actualización docente</p> <p>Informo a los alumnos de la importancia de la educación continua</p>
Dominio pedagógico - didáctico	<p>Diseño ámbitos situaciones y experiencias de aprendizaje tomando en cuenta las particularidades del grupo</p> <p>Planifico las técnicas, métodos y estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje de mi materia</p> <p>Involucro y promuevo la interacción entre los alumnos a través de estrategias planificadas en el desarrollo de su aprendizaje</p> <p>Expongo casos clínicos y problemas prácticos en los que el estudiante aplica las competencias desarrolladas</p> <p>Entrego a los alumnos una planeación del curso con base en fechas de entrega de productos, de actividades y de evaluación. (Cronograma)</p> <p>Diseño y aplico un método de evaluación y retro-alimento al alumno del resultado de su propia evaluación</p>
Dominios de la profesión	<p>Conozco el perfil de egreso de la Licenciatura</p> <p>Participo en la construcción del programa académico de la unidad de aprendizaje (materia) que imparto</p> <p>Conozco la unidad de competencia de la materia que imparto</p> <p>Poseo un posgrado en el área de docencia</p> <p>Realizo práctica privada</p> <p>En los últimos tres años he tomado algún curso, taller o diplomado de actualización relacionado con el campo profesional</p>
Dominios del marco teórico y normativo	<p>Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco ético del ejercicio de la profesión</p> <p>Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco normativo del ejercicio de la profesión</p>

Tabla 2. Dimensiones, categorías y contenidos del instrumento

Categoría 1.- Trabajo en equipo multidisciplinar e interdisciplinar.

Esta categoría busca medir las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y

multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. (ver Tabla no 3)

INTERPERSONALES

Capacidad crítica y autocrítica

Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.

Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

Habilidades Interpersonales

Compromiso ético

Tabla no. 3. Listado de competencias transversales interpersonales.

Para identificar estas competencias transversales se diseñaron seis criterios en los que se busca la presencia o ausencia de esta estrategia de promoción de aprendizaje

1. *Promuevo el trabajo en equipo y lo incluyo como parte de las actividades que promueven el aprendizaje de los alumnos:*

Resalta la importancia en la promoción e inclusión en el trabajo de equipo como una estrategia pedagógica -didáctica

2. *Es importante para mí el trabajo en equipo multidisciplinario e interdisciplinario para formar al profesional de la odontología*

Esta categoría identifica el nivel de importancia que el docente otorga a aprender a trabajar multidisciplinaria e interdisciplinariamente es fundamental para el profesional de la odontología, ya que la práctica profesional del egresado en Odontología requiere de estas habilidades por la relación con el técnico en laboratorio dental y asistente dental, además de la vinculación con otras especialidades para el tratamiento del paciente y de otros miembros del equipo que desarrollan actividades

administrativas promoviendo la capacidad de integración con expertos en otras áreas.

3. *Si la unidad de aprendizaje tiene actividad clínica,*

Interactuó con los profesores del área clínica para lograr la competencia que señaló el programa académico

Demostrar el trabajo en equipo al incluir al profesor de clínica en la formación del alumno promoviendo las habilidades interpersonales

4 *Identifico las capacidades y competencias individuales de cada uno de los integrantes del grupo escolar*

Reconocer las competencias transversales y profesionales individualmente, reconociendo a cada alumno de manera particular, promoviendo el respeto a las habilidades de cada alumno

5 *Promuevo diferenciadamente el desarrollo de las competencias individuales de los alumnos*

Trabajar con cada uno de los alumnos de manera particular, valorando el desarrollo de habilidades y destrezas individuales y no grupales, de aquí también la importancia de la tutoría académica

6. *Promuevo el desarrollo de las competencias independientemente de las características del alumno*

Impulsar a los alumnos al desarrollo de nuevas competencias, promoviendo el respeto a la diversidad y multiculturalidad.

Categoría II.- Competencias transversales.

En esta categoría utilizamos el listado de la clasificación de competencias transversales instrumentales, (ver Tabla no. 4). Diseñamos cinco criterios en los que pretendemos identificar que representa para el docente:

INSTRUMENTALES

Capacidad de análisis y síntesis

Organización y planificación

Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s

Comunicación en una lengua extranjera

Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional

Gestión de la información

Resolución de problemas y toma de decisiones.

Tabla no 4 Listado de competencias transversales instrumentales

1. *Promuevo el interés en el alumno por la investigación documental*

El docente promueve la gestión de la información así como la capacidad de análisis y síntesis

2. *Promuevo en el alumno la aplicación de las competencias desarrolladas en espacios clínicos.*

Se impulsa al alumno a la resolución de problemas y toma de decisiones

3. *Promuevo el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comunicación y expresión útiles en las actividades de aula y de clínica*

Promoviendo la comunicación oral y escrita además del pensamiento crítico y la resolución de problemas

4. *Promuevo el respeto, tolerancia y ética en el trato y relación con los compañeros profesores y pacientes*

En este enunciado retomamos la competencias transversales del tipo de las interpersonales ya que buscamos identificar el respeto y la actitud ética en la relación interpersonal del docente.

5. *Me centro en mi función de profesor y no considero importante para el aprendizaje de mi materia, el trato que tengan los alumnos entre sí o con otros profesores*

Volvemos a retomar las competencias interpersonales, al indagar sobre la actitud de relación interpersonal y de trabajo en equipo.

Categoría III.- Competencias para la profesión.

Las competencias sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema. Para la construcción del instrumento consideramos estas competencias en la elaboración de criterios para identificar la iniciativa, compromiso, creatividad y capacidad de gestión, entre otras, para la práctica docente que desarrolla (Ver Tabla no 5)

1. *Participa del desarrollo de la competencia de su materia.*

Con este enunciado investigamos si el docente se involucra en el desarrollo del conocimiento y habilidades para adquirir la competencia que resalta el programa de la unidad de aprendizaje.

2. *Conozco las necesidades de salud oral de la población*

Para que la competencia que se pretende lograr en el desarrollo del programa académico sea de pertinencia profesional, el docente debe conocer las necesidades de salud oral, de tal manera que induzca a los alumnos a la

aplicabilidad de los saberes adquiridos en espacios clínicos o de práctica profesional.

3. *Comparto mis experiencias profesionales*

Compartir la experiencia profesional de los docentes ayuda a identificar las exigencias de destrezas necesarias a desarrollar por los alumnos.

Categoría IV.- Profesionalización.

Partiendo de que las competencias transversales sistémicas contribuyen a la formación del perfil de egreso del profesional de la odontología, se evaluó a través de los siguientes criterios si el docente desarrolla las siguientes actividades:

1 *Participo en cursos de actualización disciplinar*

Identificar la motivación a la práctica profesional y el compromiso de la auto aprendizaje mediante participar en cursos de actualización, es una actitud que se debe transmitir al alumno en el aula.

2 *Participo en cursos de actualización docente*

De la misma manera en que el profesor tiene el compromiso de la actualización disciplinar, al estar al frente y ser responsable de alguna unidad de aprendizaje se identificó si posee el compromiso de auto aprendizaje pedagógico didáctico.

3. *Informo a los alumnos de la conveniencia de la educación continua*

Se identificó si participa al alumno de la conveniencia de la actualización.

Categoría V.- Dominio pedagógico-didáctico.

1. Diseño ámbitos situaciones y experiencias de aprendizaje tomando en cuenta las particularidades del grupo.

Se busca identificar las competencias pedagógicas didácticas que el docente posee para desarrollar estrategias de aprendizaje relacionadas con el contenido de la unidad de aprendizaje bajo el Modelo Curricular de Competencias Profesionales Integradas. Se manifiesta la creatividad y espíritu emprendedor.

2. Planifico las técnicas, métodos y estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje de mi materia

En este enunciado utilizamos además de competencias sistémicas también instrumentales, que ayudan al docente en la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje.

3. Involucro y promuevo la interacción entre los alumnos a través estrategias planificadas en el desarrollo de su aprendizaje.

De nuevo trabajamos competencias interpersonales e instrumentales para promover la autonomía del aprendizaje, el respeto y trabajo en equipo.

4. Expongo casos clínicos y problemas prácticos en los que el estudiante aplica las competencias desarrolladas.

Identificar la creatividad y conocimiento de estrategias pedagógicas didácticas para el aprendizaje por solución de problemas, y que no sea una enseñanza por repetición.

5 *Entrego a los alumnos una planeación del curso con base en fechas de entrega de productos, de actividades y de evaluación. (Cronograma)*

Identificar las competencias de organización y planeación del curso, es el objetivo de este enunciado.

6 *Diseño y aplico un método de evaluación y retroalimentación al alumno del resultado de su propia evaluación.*

Las competencias instrumentales y sistémicas son utilizadas en la elaboración de un instrumento colegiado en donde se represente la evaluación continua de cada alumno, de tal forma que el alumno pueda ser retroalimentado en cualquier momento del curso, relacionándose así con otra fase del MCPI que es la tutoría académica.

Categoría VI.- Dominio de la profesión.

En esta categoría se pretende identificar si el docente reconoce la pertinencia de la unidad de aprendizaje que imparte en el perfil de egreso de la carrera, además se insertan criterios en donde se relaciona la práctica docente con la actividad profesional

1. Conozco el perfil de egreso de la Licenciatura

El docente debe de conocer que aporta la unidad de competencia de la unidad de aprendizaje al perfil de egreso de la carrera.

2. Participé en la construcción del programa académico de la unidad de aprendizaje (materia) que imparto.

Con este enunciado se investiga la relación entre la participación en la construcción del programa académico, con el diseño de estrategias pedagógico didácticas pertinentes al desarrollo de la unidad de competencia

3. Conozco la unidad de competencia de la materia que imparto

Buscamos la confirmación del enunciado anterior.

4. Poseo un posgrado en el área de docencia

Este enunciado pretende identificar la diferencia en la práctica docente entre los profesores que poseen un posgrado en docencia y los que no lo tienen.

5. Realizo práctica privada

La transmisión de experiencias laborales y que se relacionen con el aprendizaje que se promueve

6. En los últimos tres años he tomado algún curso, taller o diplomado de actualización relacionado con el campo profesional

Se confirma el compromiso a la autonomía del aprendizaje, por el docente

Categoría VII.- Dominio del marco ético-normativo.

1. Promuevo la reflexión del marco ético del ejercicio de la profesión

Se investiga en este enunciado si en la actividad intraula, el docente expone valores de respeto, tolerancia a la diversidad de criterios y atención de una población multicultural con actitud ética.

2. Promuevo la reflexión del marco normativo del ejercicio de la profesión

El enunciado busca identificar la transmisión de aprendizaje en torno al marco normativo para el ejercicio de la profesión.

3.5 Proceso para recabar la información

Para esta investigación se diseñó un instrumento en el que considerando como una dimensión a la práctica docente ideal para la enseñanza aprendizaje en el Modelo Curricular de Competencias Profesionales Integradas se definieron subdimensiones y criterios representativas adaptadas a la realidad de la práctica docente del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales, a través del cual se pretende conocer lo que hacen piensan y opinan los encuestados, manteniendo un formato en la estructura de las preguntas.

El instrumento se entregó de forma directa, realizando una lectura con la finalidad de explicar al encuestado el objetivo del instrumento y solucionar cualquier duda que puede surgir en relación a las preguntas citadas.

Para la realización del proceso se siguieron los siguientes pasos

1. Definición de las su dimensiones y áreas que representan las características de la práctica docente en el Modelo Curricular de Competencias Profesionales Integradas.
2. Selección y conformación de un grupo de 10 académicos para el pilotaje del instrumento
- 3- Identificación y selección de la muestra de estudio.
4. Aplicación del instrumento a 25 profesores de carrera y 21 profesores de asignatura
5. Se les proporcionó a las encuestadas 72 horas para regresar el instrumento.

3.6 Población y muestra

El Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara tiene 142 académicos

adscritos, de estos aplicamos el instrumento a 25 profesores de carrera y 21 profesores de asignatura que imparten unidades de aprendizaje técnico - clínicas y/o laboratoriales. La población académica está integrada por tres estratos

- Carrera
- Asignatura
- Técnicos Académicos

3.6.1 Muestra

46 / 142 = 1/3. En general $f = n/N$...

3.6.2 Representatividad de la muestra.

El total de la muestra constituyó el 32.29 % de la población de académicos adscritos al Departamento. Del total de la muestra (46), el 48,07% estuvo conformada por profesores de carrera y, el 25,95% por profesores de asignatura

Así resulta curiosa la afirmación sostenida por algunos de que para estimar una proporción desconocida, con una precisión dada, el tamaño de muestra mínimo necesario se obtiene suponiendo un valor de $p=0.5$, basándose en que para estimar una proporción P con margen de tolerancia D la fórmula que proporciona el tamaño de muestra es,

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{D^2}$$

donde $Z=1.96$ para $\alpha=0.05$.

3.6.3 Tipo de muestra

Muestra aleatoria estratificada

3.7 Plan de procesamiento de la información y validación.

Se utilizó un análisis de frecuencias para identificar la coherencia o diferencia entre las competencias docentes encontradas y las deseables que demanda el MCPI en una muestra de académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas analizando el perfil deseable con respecto al perfil encontrado, así como las diferencias entre el grupo de profesores de carrera con respecto al grupo de profesores de asignatura.

De igual manera y con el propósito de conocer si entre ambos grupos existió diferencia estadísticamente significativa se aplicó la prueba de significancia de Chi². De igual manera se hicieron comparaciones porcentuales entre grupos y por categorías.

La prueba de CHI cuadrado (χ^2) se utiliza para determinar si existe asociación en un cuadro de contingencia (el cruce de dos variables) obtenido con datos de una muestra. Esta prueba se define con la fórmula que exige el uso de frecuencias absolutas. En la cual:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

f_o = frecuencias observadas

f_e = frecuencias esperadas

Con base en la prueba de significancia aplicada (χ^2) para identificar preferencias entre el grupo de profesores de carrera y el grupo de profesores de

4.3 Participo en cursos de actualización docente		3.84
	0	
4.4 Informo a los alumnos de la conveniencia de la educación continua		3.84
	0	
5.1 Diseño ámbitos situaciones y experiencias de aprendizaje tomando en cuenta las particularidades del grupo		3.84
	0	
5.2 Planifico las técnicas, métodos y estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje de mi materia		3.84
	0	
5.3 Involucro y promuevo la interacción entre los alumnos a través estrategias planificadas en el desarrollo de su aprendizaje		3.84
	0	
5.4 Expongo casos clínicos y problemas prácticos en los que el estudiante aplica las competencias desarrolladas		3.84
	0	
5.5 Entrego a los alumnos una planeación del curso con base en fechas de entrega de productos, de actividades y de evaluación. (Ortoprograma)	.04	3.84
5.6 Diseño y aplico un método de evaluación y retroalimentación al alumno del resultado de su propia evaluación	0	3.84
6.1 Conozco el perfil de egreso de la Licenciatura	.78	3.84
6.2 Participo en la construcción del programa académico de la unidad de aprendizaje (materia) que imparto	2.70	3.84
6.3 Conozco la unidad de competencia de la materia que imparto	0	3.84
6.4 Poseo un posgrado en el área de docencia	0.18	3.84
6.5 Realizo práctica privada	3.64	3.84
6.6 En los últimos tres años he tomado algún curso, taller o diplomado de actualización relacionado con el campo profesional	2.54	3.84
6.7 Poseo un posgrado en Odontología	0	3.84
7.1 Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco ético del ejercicio de la profesión	2.54	3.84
7.2 Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco normativo del ejercicio de la profesión	2.54	3.84

Tabla no. 5. Criterios con diferentes niveles de importancia

Pero si se encontró esta diferencia en los criterios 1.3, 1.5, 2.3, 3.1 Como se puede ver en la siguiente tabla. (Ver Tabla no. 6)

Criterio no.

Valor
(chi²)

P 05

- 1.3 Si la unidad de aprendizaje tiene actividades clínicas interactuó con los profesores del área clínica para lograr la competencia que señala el programa académico.**
- 1.5 Promuevo diferenciadamente el desarrollo de las competencias Individuales de los alumnos**
- 2.3 Promuevo el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comunicación y expresión útiles en las actividades de aula y de clínica**
- 3.1 Participa del desarrollo de la competencia de su materia**

8.04

3.84

4.31

3.84

4.31

3.84

21.99

3.84

Tabla no. 6 Criterios en los que no se encontró diferencia estadísticamente significativa

Los ítems en los que registró una diferencia estadísticamente significativa corresponden a la categorías de Trabajo en Equipo multidisciplinar e interdisciplinar (1.3, 1.5); competencias transversales (2.3), y Competencias para la profesión (3.1). Como se puede observar en el resto de categorías los dos grupos de profesores no mostraron diferencia entre la frecuencia de respuesta dada. Es importante destacar que la diferencia para los ítems 1.3 y 3.1 fue a favor del grupo de profesores de asignatura, mientras que en los ítems 1.5 y 2.3 fue a favor de los profesores de carrera.

CAPITULO 4 RESULTADOS

Con el propósito de pilotear el instrumento y realizar los ajustes necesarios al mismo fue aplicado a 10 académicos que no participaron en la muestra de investigación²⁸ y como resultado de la prueba se corrigió y adecuaron la redacción de los criterios o ítems para garantizar la confiabilidad y validez del instrumento. Los docentes que participaron en esta etapa fueron excluidos de la muestra final.

En la aplicación del instrumento participaron 46 académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales, de los cuales veinte y cinco son profesores de carrera y veinte y uno son profesores de asignatura. El instrumento que se aplicó contiene en su diseño un espacio para la identificación del docente, indicaciones y la presentación de los criterios con las respectivas columnas de respuesta que a continuación se presenta en la siguiente tabla. (Ver Anexos, Matriz I)

Referente al procedimiento de recolección de la información, tres docentes entregaron el instrumento cinco días después de la fecha solicitada y 2 de ellos solicitaron explicación de algún criterio para su respuesta.

²⁸ Hernández, R. y otros. Diseños experimentales de investigación. En Metodología de la investigación. MacGraw-Hill México. 1991

4.1 Resultados por categoría

4.1.1. Categoría: trabajo en equipo multidisciplinar e interdisciplinar.

En la gráfica No. 1 Puede observarse los resultados de los ítems o criterios evaluados como parte de la categoría 1. En ésta puede observarse que en los ítems o criterios que evalúan la importancia del trabajo en equipo (*IMP*), la identificación de capacidades y competencias individuales por parte del docente (*CAP*); el desarrollo de estas competencias (*Des Comp*) y; la promoción de las competencias sin tomar en cuenta las características del alumno (*Comp SD*) resulto mayor la frecuencia de profesores de carrera que evidencian estas prácticas en contraste con los profesores de asignatura. Por otro lado, la interacción con otros profesores como actividad del docente fue mayor la frecuencia de profesores de asignatura que realizan esta actividad.

CATEGORÍA 1 - TRABAJO EN EQUIPO MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR

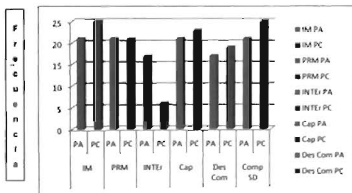
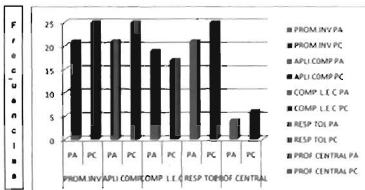


Gráfico no. 1 Se muestran las frecuencias de respuesta por ítems o criterios de esta categoría

4.1.2. Categoría: competencias transversales.

En la gráfica No. 2 pueden observarse los resultados de las frecuencias de respuesta a los ítems de la categoría No.2. Cabe destacar que en la promoción de la investigación documental (*PROM INV*), en la aplicación de competencias en espacios clínicos (*APLI COM*) y, en la centralidad del profesor (*PROF CENTRAL*) en el proceso de aprendizaje fue el grupo de profesores de carrera el que mostro invariablemente un mayor número de respuestas positivas a estos ítems, sin embargo, ninguno de estos resultó con diferencia estadísticamente significativa. Por otro lado, cuando se evaluó la promoción de la competencia de lecto escritura y comunicación resulto una diferencia a favor de los profesores de asignatura que si fue estadísticamente significativa como se observa en la siguiente gráfica.

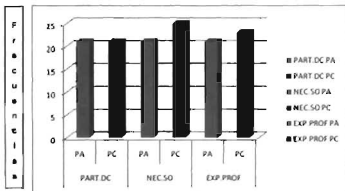
CATEGORIA 2.- COMPETENCIAS TRANSVERSALES



Gráfica No. 2 - Muestra la frecuencia de respuestas dadas a cada ítem de la categoría No. 2

4.1.3. Categoría: competencias para la profesión

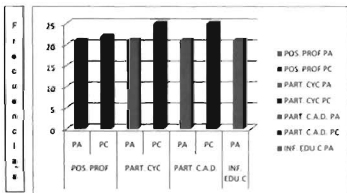
En la Gráfica No. 3 pueden contemplarse los resultados de las frecuencias de respuesta de los ítems correspondientes a la categoría relacionada con el involucramiento del docente en el desarrollo de las competencias propias de la profesión (*PART. DC*) y en el conocimiento de las necesidades de salud oral de la población (*NEC. SO*), lo cual le permite compartir esos conocimientos con los estudiantes (*EXP. PROF*). Se puede apreciar que prácticamente ambos grupos de docentes realizan las actividades vinculadas a esta categoría pues no se identificaron diferencias estadísticamente significativas y las frecuencias de respuesta fueron muy similares.



Gráfica No. 3.- Muestra la frecuencia de respuestas dadas a cada ítem de la categoría No. 3.

4.1.4. Categoría: profesionalización

Esta categoría describe las acciones de profesionalización (actualización y formación) del docente del Departamento. Puede apreciarse que prácticamente no hubo diferencia entre las frecuencias de respuesta de los dos grupos de profesores (PA y PC) incluidos en la muestra de estudio. Tanto los docentes de asignatura (PA) como los de carrera (PC) han realizado acciones de formación y actualización, sin embargo, no se identificó si dichas acciones tienen relación con las unidades de aprendizaje impartidas. (Ver Grafica no. 4)

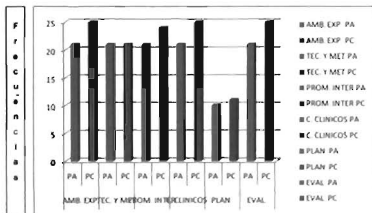


Grafica No. 4. - Muestra la frecuencia de respuestas dadas a cada ítem de la categoría No. 4. Estudios de posgrado profesionalizante (POS PROF), Participación en cursos y congresos (PART CYC), Participación en cursos de actualización docente (PART C.A.D) y, informe de la conveniencia de la educación continua (INF EDU C).

4.1.5. Categoría: dominio pedagógico - didáctico

En la grafica No. 5 se describen los resultados de las frecuencias de respuesta a los ítems relacionados con el diseño de ámbitos y situaciones de aprendizaje (AMB. EXP); Planificación de técnicas y métodos que promueven el desarrollo del aprendizaje (TEC. Y MET); Promoción de la interacción entre los alumnos (PROM. INTER); Exposición de casos clínicos (C. Clínicos), Entrega de la planeación del curso (PLAN) y; diseño del método de evaluación (EVAL).

En cinco de seis ítems se observa una ligera diferencia de frecuencia de respuestas entre el grupo de profesores de carrera y el de asignatura. Un ámbito con frecuencias muy bajas resulto ser el de la planeación de las actividades del curso en los dos grupos de docentes.



Grafica no. 5 Muestra los ítems de la categoría de dominio pedagógico didáctico de los grupos de profesores de carrera y de asignatura

4.1.6. Categoría: dominio profesionalizante

En la gráfica No 6 se puede apreciar las frecuencias de respuesta de los docentes sobre el conocimiento del perfil de egreso de la carrera (*PE*), la participación en la construcción del programa académico (*CONST PA*), conocimiento de la unidad de competencia de su materia (*UNID. COMP*) y estudio de posgrado en docencia o en el campo de la educación (*POSG. DOC*)

En todos los casos predomina un mayor número de respuestas positivas de parte de los profesores de carrera en contraste con los de asignatura.

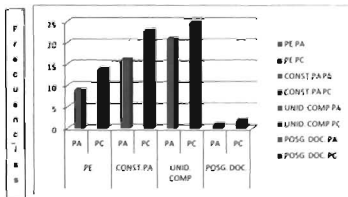


Gráfico 6. Muestra de los ítems de la categoría de dominio de la profesión de los profesores de carrera y asignatura

4.1.7. Categoría: dominios del marco ético y normativo

En esta grafica No. 7 puede apreciarse que tanto profesores de carrera como profesores de asignatura contestaron afirmativamente que conocen y hacen referencia en su práctica docente tanto al marco ético como al marco normativo de la profesión. No se mostraron diferencias de importancia en este ámbito.

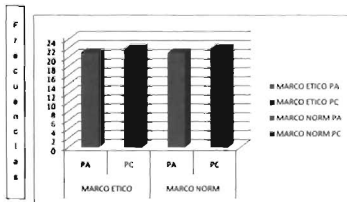


Gráfico 7. Muestra de los ítems de la categoría de dominio del marco ético normativo de la profesión de los profesores de carrera y asignatura

4.2 Discusión.

La caracterización y estudios de la práctica docente representan hoy en día un aspecto crucial en la investigación educativa del ámbito de la educación superior. El estudio de la misma permite apreciar con mayor claridad la manera en que los docentes cristalizan o no los principios pedagógicos didácticos que conlleva, de manera inherente, la implantación de un modelo curricular en este caso, para la formación de profesionales de la salud.

El Modelo Curricular por Competencias Profesionales Integradas (MCPI) representa un avance en los procesos educativos que se llevan a cabo para formar recursos humanos para la atención de la salud en contraste con el modelo representado en la escuela tradicional o aquel representado por enfoques como la tecnología educativa. El MCPI reconoce al alumno como elemento central del proceso de aprendizaje y la perspectiva constructivista de este enfoque concibe en el mismo a un ente activo, histórico, inter actuante y social que construye, a partir de los escenarios de aprendizaje nuevos conocimientos y competencias a través del aprender a hacer, a ser, aprender a aprender y aprender a relacionarse.

Estos principios demandan roles distintos tanto en el alumno como en el profesor y en la institución, roles que le dan al primero una mayor capacidad y por tanto una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, al segundo le exige un cambio radical en su postura de experto y disertador a promotor, facilitador, y articulador de estrategias que promueven el aprendizaje lo cual implica atender las diferencias individuales de los estudiantes y contribuir a desarrollar las competencias que establece el perfil de egreso del plan de estudios.

Es claro que los docentes no son una entidad homogénea y que llegan a la institución con experiencias e historias diversas, pero también con visiones del rol del profesor distintas. Ante esto la institución juega un rol importante en los procesos de adaptación del profesor a los estilos de trabajo, de relación pedagógica con el alumno y de compromiso para el cumplimiento con la institución. De esta manera las condiciones institucionales la historia y experiencia del profesor los principios educativos en un modelo curricular y el peso pocas veces ponderado del currículo oculto dan forma a la práctica docente y a las características que la componen

Con base en lo anterior puede entenderse que se haya encontrado una escasa diferencia entre la frecuencia de respuesta de los profesores de carrera y los profesores de asignatura a la mayoría de los ítems incluidos en el instrumento de recolección de información excepto en cuatro de ellos. (Ver tabla no. 8). Esto probablemente puede explicarse a partir de la expectativa que tiene el profesor de asignatura de asumir comportamientos y prácticas lo más cercanamente posibles al comportamiento y prácticas del profesor de carrera pues esta es una vía institucional que le pudiera acercar más a la posibilidad de la promoción laboral o de la modificación contractual.

En aquellos ítems en donde se observó una diferencia estadísticamente significativa entre profesores de carrera y profesores de asignatura se refleja el predominio de la práctica privada respecto de aquella práctica fundamentalmente académica que asume los profesores de carrera, sin embargo tiene también relación con la percepción de la autoridad y rol que supone los docentes deben de tener en la relación con los alumnos, esto es mientras que algunos les dan atención a las diferencias individuales de los alumnos para aprender otros ignoran estas diferencias y prefieren suponer que

el alumno es una condición homogénea en la que el profesor poco tiene que hacer para modificar

Por otra parte cuando se analizan los resultados por categorías destaca por ejemplo que el profesor de asignatura interactúa más con sus colegas para realizar situaciones con los alumnos o bien que es el que promueve con mayor énfasis competencias de lecto-escritura en el alumno. Sin embargo por los resultados observados en las frecuencias de respuesta de las graficas 1 a la 7 es en general el profesor de carrera el que reporto desarrollar mayormente un número de prácticas docentes que promueven el aprendizaje y que se relacionan con el modelo de competencias profesionales integradas.

En primer instancia esto pudiera referirnos a la ausencia de un modelo de inducción dirigido al profesor de asignatura respecto de las exigencias pedagógico didácticas que plantea la operación del modelo de competencias pero, por otro lado dado que las respuestas no mostraron diferencias importantes pudieran interpretarse como una reacción del profesor de asignatura para mostrar su mejor cara ante lo que pudiera aparecer una probable evaluación de su desempeño en el aula

No obstante cabe destacar que el instrumento también refleja algunas contradicciones. Por ejemplo el profesor de carrera aprecia muy poco la interacción con otros colegas para tratar asuntos relacionados con los alumnos.

Lo que en cambio si hace el profesor de asignatura (ver grafica no. 1) y por otra parte, tanto el profesor de carrera como de asignatura aseguran promover ambientes y situaciones de aprendizaje interactivos (ver grafica no 5) pero desarrollan un escaso trabajo de planeación de su materia y de las actividades derivadas del programa.

Desde otra perspectiva también se pueden observar congruencias, por ejemplo muy pocos profesores de asignatura y de carrera señalaron ocupar la posición central en el proceso de aprendizaje (ver grafica no. 2) y casi la mayoría de los profesores refirieron promover la interacción entre los alumnos (ver grafica no. 5), favorecer los ambientes de aprendizaje y promover el respeto y la tolerancia (ver grafica no. 2)

Finalmente debe destacarse que muy escasos profesores tienen una formación adicional en el campo educativo o en el ámbito específico de la docencia (ver grafica no. 6) refleja con mucha probabilidad el predominio de una práctica docente construida desde la experiencia institucional pero no desde la formación planificada y dirigida a la mejora de la función docente.

De lo anterior puede desprenderse que si bien es cierto los profesores de carrera que tienen un mayor contacto cotidiano con el discurso y las exigencias de un modelo curricular basado en el enfoque de competencias, también es cierto que este discurso pudo verse reflejado en la información recolectada por el instrumento por lo que no necesariamente refleja la práctica docente realizada al interior del aula, esto es evidentemente una debilidad del instrumento pero también un efecto de las condiciones de estímulo y promoción las que el profesor aspira y para las cuales tiene que ser evaluado.

Por otro lado, también es cierto que este contacto prolongado del académico de carrera con la institución va transformando paulatinamente parte de su práctica. Este proceso de transformación se ha dado la mayor parte de las veces sin un eje de formación sistemáticamente planeado y tampoco sin un proceso de seguimiento y retroalimentación permanente de esa práctica, lo cual coincide con los resultados encontrados en el proceso de evaluación curricular implementada en el Centro Universitario durante el 2008.

Con el propósito de identificar con mayor claridad las coincidencias con este informe de evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista se destacan los siguientes puntos:²⁹

- Para un importante número de profesores, el impartir la unidad de aprendizaje, es suficiente para cumplir con la encomienda que la institución le ha confiado, ya que basta con abordar los contenidos o saberes contemplados en el programa, para cumplir con su tarea.
- Un importante número de profesores se reconocen como actores principales en el aula, dejando en un segundo plano al alumno, cuando esto debiera ser a la inversa, esto es, que el alumno fuera el protagonista principal en el aula, y el profesor el mediador en dicho proceso.
- A pesar de que un importante número de profesores reconoce utilizar medios electrónicos (videoproector y computadora) para mostrar imágenes y texto también es cierto que otro grupo de profesores señala que sólo utiliza el pizarrón como auxiliar didáctico, lo que habla de una práctica docente poco comprometida y, que seguramente, escasamente se traduce en posibilidad para que el alumno logre una formación sólida. Este aspecto debe ser analizado a detalle por las instancias correspondientes (principalmente en las jefaturas de departamento) y actuar en consecuencia.
- Para el 75% de los profesores el objetivo por el que realiza su práctica docente, está orientado a lograr que el alumno desarrolle actitudes y habilidades, que le permitan alcanzar las competencias profesionales, lo que habla de que el profesor antepone los intereses del alumnos a cualquier otro aspecto.

²⁹ Informe de Evaluación Curricular de la Carrera de Cirujano Dentista. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Documento de circulación interna.

CAPITULO 5 PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN

El predominio de una práctica docente construida desde la experiencia institucional establece la necesidad de formación en el campo educativo o en el ámbito específico de la docencia de los profesores del Departamento. Para establecer una formación planificada y dirigida a la mejora de la función docente se requiere el diseño de un programa de inducción del profesorado al modelo educativo por competencias profesionales integradas y por consecuencia a un programa de desarrollo de estrategias pedagógico didácticas, establecer procesos de evaluación, seguimiento y retroalimentación permanente de esa práctica para su mejora continua

A partir de este pensamiento se propone los siguientes programas como propuestas de transformación de la práctica docente

5.1 Programa de inducción (ver anexos. Inducción a la práctica docente).

El desarrollo de este programa conlleva a diseñar para los académicos que integran la plantilla del departamento un curso en donde se dé a conocer además de la misión visión, conformación del plan de estudios y procesos administrativos, el significado del Modelo Educativo por Competencias Profesionales Integradas que son:

- **Modelo Educativo por competencias Profesionales Integradas.**
 - Propuesta filosófica
 - Propuesta epistemológica
 - Propuesta sociológica
 - Propuesta pedagógica
 - Propuesta didáctica

- **Tópicos de aspectos normativos de la práctica docente**
 - Misión y Visión de la Carrera de Cirujano Dentista
 - Perfil de egreso de la Carrera de Cirujano Dentista
 - Plan de estudios.
 - Procesos Administrativos inherentes a la práctica docente
 - Reglamentos de permanencia evaluación y promoción

5.2 Programa de evaluación, seguimiento y retro- alimentación de la práctica. (Ver anexos)

Normalmente la palabra evaluación lleva al interesado a sentimientos de inseguridad y sobresalto, muchos de ellos se escudan detrás de la expresión de *libertad de cátedra*

En este documento se propone un programa de evaluación docente cuya finalidad es la mejora de la práctica docente, el objetivo es la identificación de necesidades dentro del espacio de aprendizaje áulico y clínico de los docentes y para acompañarlo en el desarrollo de una práctica docente de calidad e inherente con las exigencias de un modelo curricular por competencias que desde su fundamentación es exigente y requiere del desarrollo de competencias docentes para su operatividad. Se propone para este programa

- La constitución de un Centro de Evaluación de la Práctica Docente, con personal capacitado para realizar la evaluación y la consiguiente retroalimentación del académico en espacios diseñados para ello, con responsabilidad y ética normativa y profesional.
- Elaboración de un instrumento de evaluación, incluyendo ítems que identifiquen de manera precisa las competencias docentes para el aula, clínica o laboratorio esperadas dentro el Modelo por competencias profesionales integradas
- Diseño de un calendario de evaluación y retroalimentación.

5.3 Programa de desarrollo de estrategias didácticas ligadas al modelo curricular.

Diseñar procesos de aprendizaje activo, donde adquieren relevancia los problemas de la vida profesional y tienen cabida prácticas profesionales, toma de decisiones, solución de problemas. Para ello, es necesario el desarrollo de metodologías de enseñanza y de aprendizaje más empíricas y situacionales, como son el método de casos, el aprendizaje basado en problemas y el método de proyectos, y se hace uso eficiente de las nuevas tecnologías de la información y comunicación que fortalecen el aprendizaje y permiten adquirir una visión de la realidad más universal.

- Motivación en el aula
 - o Problematización-Disposición
 - o La motivación y el aprendizaje cooperativo. Elementos para su comprensión y promoción en el aula.
 - o Aprendizaje estratégico y enseñanza

- **Aprendizaje significativo**

Visión de las aportaciones y principios del constructivismo y de la teoría del aprendizaje significativo en el campo del diseño de materiales de apoyo a la docencia aplicables al modelo educativo por competencias profesionales integradas

- o Adquisición y organización del conocimiento.
- o Procesamiento de la información.
- o Aplicación de la información.
- o Concientización del proceso de aprendizaje

- **Elementos básicos de diseño de materiales de apoyo para la pedagogía y didáctica por competencias profesionales integrada**

Son procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Se tiene que saber el *qué*, *cómo* y *cuándo* emplearlas

- o **Diseño de estrategias y materiales de apoyo al aprendizaje significativo a partir de texto y discurso de conceptos y principios.**
 - Mapas conceptuales
 - Analogías
 - Resúmenes y Organizadores anticipados
 - Ilustraciones y otros recursos gráficos
 - Pistas discursivas y estructuras textuales
 - Preguntas intercaladas de reflexión y elaboración
- o **Enseñanza situada y aprendizaje experiencial. El aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos.**
 - Aprendizaje basado en solución de problemas auténticos (ABP)
 - Análisis de casos (Case method)
 - Método de Proyectos

- Prácticas situadas
- Aprendizaje en el servicio (service learning)
- Trabajo en equipos cooperativos
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones
- Aprendizaje mediado por las NTIC
- o Aprendizaje de valores y actitudes
 - Habilidades para el diálogo
 - Clarificación de valores y autoconocimiento
 - Discusión de dilemas y casos
 - Análisis crítico de mensajes y textos
 - Estrategias de pensamiento crítico y argumentación
 - Estrategias cooperativas
 - Habilidades de comunicación y pensamiento
- Evaluación por competencias profesionales integradas
 - o Instrumentos alternativos y auténticos para la evaluación y autoevaluación de los aprendizajes.
- Planeación estratégica del curso.
 - o Planeación de unidades de aprendizaje que fomentan el aprendizaje significativo, la motivación y la cooperación.

CONCLUSIONES

La caracterización y estudios de la práctica docente representan hoy en día un aspecto crucial en la investigación educativa en el ámbito de la educación superior. Considerando que el gran porcentaje de académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integradas tienen formación disciplinar o de la profesión y que solo algunos de ellos cuentan con formación en habilidades docentes, hace compleja la comprensión del modelo educativo por competencias profesionales integradas, la forma de ejercer la docencia y la forma de facilitar el aprendizaje en los alumnos.

Inicialmente se esperaba que la diversidad en cuanto a tipo de nombramiento, la antigüedad, y el ejercicio de la práctica profesional privada de la plantilla académica influyera de manera importante en las características de la práctica docente bajo enfoque en el modelo de competencias profesionales integradas.

Sin embargo al iniciar esta investigación, definiendo desde el primer momento cuáles son las competencias docentes deseables en el académico del DCOI a partir del MCPI y analizar el perfil que requiere la práctica odontológica para identificar las competencias docentes que el académico debe poseer para desarrollar el aprendizaje significativo que sus alumnos deben de evidenciar en la formación de su perfil profesional y, que son:

- La competencia del trabajo multidisciplinario e interdisciplinario.
 - Habilidad para identificar las competencias individuales de los alumnos y la capacidad de desarrollo
- La competencia transversal del docente como lo es
 - Promoción de la investigación.
 - Aplicación de conocimientos en espacios reales
 - Actuar con ética y respeto a la normatividad.
 - La relación interpersonal en el grupo de trabajo
- Competencias para la profesión, como son
 - Desarrollo de la unidad e aprendizaje
 - Conocimiento del contexto de las necesidades de salud de la población.
 - Compartir la experiencia profesional
- Profesionalización de su actividad docente y disciplinar, así como de la inducción que realiza hacia la educación continua.
- Dominio pedagógico didáctico mediante el:
 - Desarrollo de ambientes y estrategias de aprendizaje que lleven a la reflexión crítica y a la aplicación de conocimientos ante situaciones reales.
- Dominio de la profesión conociendo el:
 - Plan de estudios.
 - El programa de la materia.
 - El tener un nivel de posgrado en su formación profesional
 - El tener un nivel de posgrado en docencia
 - Ejercer la profesión y la actualización de su área
- Dominio del marco teórico normativo a través del conocimiento de:
 - Marco ético-normativo de la profesión

Al diseñar e implementar el instrumento para identificar estas competencias en los académicos del DCOI, establecimos la coherencias entre las competencias docentes encontradas en el académico del DCOI y las requeridas por el modelo educativo con enfoque de MCPI y al mismo tiempo identificamos la coherencia o la falta de la misma en la instrumentación didáctica y en el proceso de evaluación de los alumnos.

Concluyendo, que a pesar de que los docentes dicen conocer el modelo e implementarlo, y así como lo comentamos en el apartado de discusión de resultados, de manera similar el docente de carrera y el docente de asignatura no planean, se auto limitan a tecnologías didácticas y más que otra cosa implementan prácticas docentes con justificación histórica, porque yo así aprendí, el maestro X hacia etc. Es discurso cotidiano la expresión, "Libertad de cátedra", lo que dificulta el trabajo colegiado, el rechazo a la homogeneidad de formatos de planeación, de evaluación y en casos extremos de la aplicación del programa

La capacitación en habilidades docentes pocas veces se aplica en el aula, o se aplica de manera errónea, porque concebir al alumno como elemento central del aprendizaje puede desubicar al docente en su nuevo papel de facilitador y promotor de aprendizajes y pasar a ser un observador.

Es importante señalar también la apreciación del alumno que proviene de educación media y que no conoce ni a trabajado en el modelo de competencias profesionales, ya que considera que el docente que le deja investigar, que le pide que trabaje en equipo, que le da la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y que realiza evaluación continua, es un maestro "barco", es un maestro que "le pasó la chamba" a el grupo, menosprecia la evaluación continua porque lo traducen a "reunir puntos" y esto se refleja en la evaluación

que hace el alumno hacia el maestro al final del ciclo y, que impacta de manera importante en la promoción laboral

Se da el caso de que los alumnos buscan al maestro tradicionalista porque les dicta, él es el único expositor, implementa el examen como único medio de evaluación, sin ponderar otras actividades de aprendizaje y que al final con machetear uno o dos días antes aprueba o reaprueba.

En cuanto a la identificación de las diferencias en la práctica docente de los académicos con un contrato de asignatura y los profesores de carrera, en la discusión se menciona la posibilidad de la imitación del patrón del académico de carrera aunque considero que son ellos, los maestros de asignatura los que llevan a las aulas y a los espacios clínicos/ laborales las innovaciones en cuanto a la profesión

Al final, esta investigación pretende motivar a los profesores, para que conozcan en qué consiste el modelo educativo y qué implica, y a partir de los programas de apoyo que se propone en este capítulo, (ver 6.1, 6.2, 6.3) los docentes abran un espacio a la reflexión para que identifiquen dónde están como docentes con relación al cambio que se requiere, sepan qué aprendizajes logran en sus alumnos haciendo lo que hacen y en función de los propósitos e intenciones educativas, para que implementen las adaptaciones necesarias en aquellos aspectos que lo requieran y se reafirmen en aquellos otros que ya cumplen con las características deseadas.



Programa de Inducción a la practica docente

Prioridades académicas a resolver

Problemas de desconocimiento curricular:

- ▶ Desconocimiento del Modelo Educativo
- ▶ Desconocimiento de los Planes de estudio disciplinares
- ▶ Desintegración de carreras de las demandas del contexto
- ▶ No acreditación de carreras

Problemas en las prácticas

- ▶ Programas académicos del maestro disciplinares
 - ▶ Prácticas docentes tradicionales
 - ▶ Prácticas profesionales de los alumnos deficientes
 - ▶ Evaluación de aprendizajes tradicionales
 - ▶ Apoyos a los alumnos deficientes
-

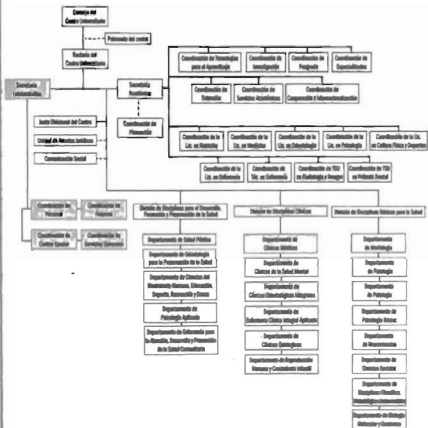
Prioridades académicas a resolver

Problemas en la estructura y funciones académicas

- ▶ Estructura Académica dispersa
- ▶ Funciones académicas no definidas.
- ▶ Jefes de Departamento con predominio de trabajo administrativo
- ▶ Academias disfuncionales
- ▶ Falta de vida colegiada en los departamentos

Estructura académica actual en Ciencias de la Salud

Organigrama del Centro Universitario de Ciencias de la Salud



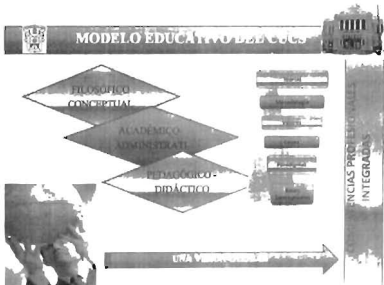
Misión del Centro

- ▶ Somos un Centro Universitario que contribuye a la búsqueda de mejores condiciones de salud, mediante la formación de personas interesadas en alcanzar un nivel de alta competencia profesional, capaces de generar conocimiento científico aplicable en beneficio de la ciudadanía. Realizamos vinculación con la sociedad para compartir los planes, acciones y programas desarrollados por los académicos, estudiantes, trabajadores y egresados, que deben manifestarse en el bienestar de toda la comunidad.

Visión del Centro

- ▶ Un Centro Universitario con procesos académicos y administrativos certificados que correspondan a los estándares internacionales de calidad, con apego a la normatividad universitaria. Vanguardistas en la formación de profesionales para la salud de la más alta calidad y competitividad nacional e internacional, con académicos de prestigio en su campo disciplinar, trabajando en equipo, compartiendo conocimientos, programas y proyectos educativos de investigación y extensión, respondiendo a las necesidades de desarrollo en salud de nuestra región y país.
-

EL MODELO EDUCATIVO



MODELO DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

87

Se sustenta en el concepto de Competencia Profesional Integrada, en donde se plantea una formación profesional acorde las necesidades y demandas del contexto externo en un mundo globalizado relacionadas con:

- ▶ Las políticas de modernización de la educación superior en México.
 - ▶ Las necesidades sociales de la población con énfasis en el Occidente de México.
 - ▶ El desarrollo de la ciencia y la tecnología aplicados a cada campo disciplinar y profesional.
 - ▶ La problemática y necesidades de los mercados ocupacionales de cada profesión.
-

MODELO DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Se plantea una formación profesional acorde las necesidades y demandas del contexto interno relacionadas con:

- ▶ El modelo educativo de la Universidad de Guadalajara que fomenta la formación básico-científica, humano social y el aprendizaje de las competencias flexibles para que los egresados se desempeñen exitosamente en sus ámbitos profesionales con pertinencia social y productiva.
 - ▶ La necesidad de desarrollar planes de estudio más flexibles y centrados en las necesidades de aprendizaje del estudiante que contemplen menos horas presenciales y un mayor número de horas en los espacios de práctica profesional.
-

Misión de la carrera de Cirujano Dentista

- ▶ Formar Cirujanos Dentistas con una sólida preparación científica y académica, que les permita ejercer la profesión con una actitud de servicio hacia la comunidad y con un sólido interés por la investigación, respondiendo con responsabilidad, disciplina, honestidad y ética a las demandas de su población demandante.
-

Visión de la carrera de Cirujano dentista

- ▶ Somos una licenciatura acreditada, formadora de profesionales con una visión integradora del diagnóstico, tratamiento, manejo de instrumentos y servicios odontológicos integrales, basado en los valores de humanismo y trabajo en equipo, produciendo conocimientos para la prevención y solución de los problemas del proceso salud/enfermedad estomatológico.
-

Perfil de egreso de la carrera

- ▶ Promover, prevenir, conservar, diagnosticar, rehabilitar y controlar íntegramente el proceso salud-enfermedad del sistema estomatognático, ofreciendo a la comunidad una atención oportuna para ser altamente eficiente, a través de la implantación de programas basados en la identificación y control de los factores epidemiológicos causantes de los padecimientos, sustentado en sus conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas en el ámbito disciplinar de su formación profesional.
-

Perfil de egreso de la carrera

- ▶ Poseer un alto sentido de responsabilidad, honestidad y conciencia humanitaria hacia la sociedad que le demanda sus servicios, ajustándose a los estándares de calidad profesional que marcan las normas nacionales de sus homólogos profesionales.
 - ▶ Considerar la evolución histórica de México, la idiosincrasia de sus habitantes para incorporarse al trabajo independiente, así como a distintos ámbitos institucionales tanto públicos como privados, y participar de manera activa en el proceso de globalización económica mundial.
-

Perfil de egreso de la carrera

- ▶ Ser consciente de la vertiginosa velocidad con la que avanza el conocimiento y la tecnología, sensibilizándose en la necesidad de la actualización de conocimientos, a través de su incorporación a programas académicos de posgrado, cursos de educación continua y otras modalidades formativas.
-

Síntesis del plan de estudio

Áreas	Créditos	%
Área de Formación Básica Común Obligatoria	95	21
Área de Formación Básica Particular Obligatoria	320	71.5
Área Selectiva de Formación Especializante Selectiva	27	6
Área de Formación Optativa Abierta	6	1.5
Número mínimo de créditos requeridos para optar por el título:	448	100



**Programa de evaluación,
seguimiento y retro-
alimentación
de la práctica.**

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD
DIVISION DE DISCIPLINAS CLÍNICAS

96

DEPARTAMENTO DE _____

RE DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE _____ LICENCIATURA _____

ESOR _____ DIAS DE CLASE _____

NO _____

GUIA DE EVALUACIÓN

Proceso de Aprendizaje		Criterios de Desempeño				
Auto evaluación de rática educatha	MAL (A)	REGULAR (R)	BUENO (B)	EXCELENTE (E)	TOTAL	OBSERVACIONES
cluyo revisión de iras de libros y amentos ográficos						
iseño actividades de as prácticas en aula y iclos clínicos.						
romuevo el trabajo rupo en talleres, narios y erencias.						
romuevo proyectos nvestigaciones, oración de casos os						
oy puntual y onsable del strollo de su unidad prendizaje						
itiquesco los enidos de la unidad prendizaje con taciones del grupo						
oseo habilidades de unicación						
cepto alimentación de su tica docente						
valuación del tro						
Aspectos inizativos:						



Programa de desarrollo de estrategias didácticas

3.Ligadas al modelo curricular.

Fase**1**

- Per-
-fil

Fase 2

- Produc-
tos
- de
aprendi-
zaje

Fase 3

- Contenidos
- Actividades
- Herramien-

Programa Académico de la unidad de aprendizaje

99

- ▶ Unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Deben precisarse los contenidos, los SABERES, las actividades para la evaluación.
 - ▶ Ajustada a necesidades, nivel e intereses del grupo clase y planearse las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- PLANEACION SEMESTRAL.

¿Qué es una ESTRATEGIA DOCENTE?

110

- ▶ Son procedimientos que el profesor utiliza de manera flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Se tiene que saber el *qué*, *cómo* y *cuándo* emplearlas.
-

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL ¹⁰¹
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

PARA EL APRENDIZAJE A PARTIR
DE TEXTO Y DISCURSO

PARA EL APRENDIZAJE
EXPERIENCIAL Y SITUADO

PARA EL APRENDIZAJE DE
COMPETENCIAS
SOCIOFUNCIONALES Y VALORES

APRENDIZAJE
A PARTIR DE
TEXTO Y
DISCURSO

RETREAT AGENDA

- STRATEGY DISCUSSION
- BREAK-OUT
- OPTIONS PLAN
- RECREATION

"El saber decir y
transformar el
conocimiento"

▶ **Mapas conceptuales**

Analogías

**Resúmenes y
Organizadores
anticipados**

**Ilustraciones y otros
recursos gráficos**

**Pistas discursivas y
estructuras textuales**

Aprendizaje basado en solución de problemas auténticos (ABP)

Análisis de casos (Case method)

Método de Proyectos

Prácticas situadas

Aprendizaje en el servicio (service learning)

Trabajo en equipos cooperativos

Ejercicios, demostraciones y simulaciones

Aprendizaje mediado por las NTIC

El saber hacer
reflexivamente”




“El saber ser, preservar y transformar”



APRENDIZAJE DE VALORES Y ACTITUDES





Habilidades de búsqueda de información

- Como encontrar dónde esta almacenada la información respecto a una materia.

- Cómo hacer preguntas.

- Cómo usar una biblioteca.

- Cómo utilizar material de referencia.

Habilidades de asimilación y de retención de la información

- Como escuchar para lograr comprensión.

- Cómo estudiar para lograr comprensión.

- Como recordar como codificar y formar representaciones.

- Cómo leer con comprensión.

- Cómo registrar y controlar la comprensión.

Habilidades organizativas

• Cómo establecer prioridades.

• Cómo programar el tiempo de forma correcta.

• Cómo disponer los recursos.

• Cómo conseguir que las cosas más importantes estén hechas a tiempo.

Habilidades inventivas de soluciones

• Cómo desarrollar una actitud inventiva.

• Cómo razonar inductivamente.

• Cómo generar ideas, hipótesis, predicciones.

• Cómo organizar nuevas perspectivas.

• Cómo emplear analogías.

• Cómo evitar la rigidez.

• Cómo aprovechar sucesos interesantes y extraños.



Habilidades analíticas
• Cómo desarrollar una actitud crítica.
• Cómo razonar deductivamente.
• Cómo evaluar ideas e hipótesis.
Habilidades en la toma de decisiones
• Cómo identificar alternativas.
• Cómo hacer elecciones racionales.



Habilidades de comunicación

- Cómo expresar ideas oralmente y por escrito.

Habilidades sociales

- Cómo evitar conflictos interpersonales.
- Cómo cooperar y obtener cooperación.
- Cómo competir lealmente.
- Cómo motivar a otros.

Habilidades metacognitivas y autorreguladoras

• Cómo evaluar la propia ejecución cognitiva.

• Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un problema determinado.

• Cómo enfocar la atención a un problema.

• Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil.

• Cómo determinar si uno comprende lo que está leyendo o escuchando.

• Cómo transferir los principios o estrategias aprendidos de una situación a otra.

• Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades.

• Conocer las demandas de la tarea.

• Conocer los medios para lograr las metas.

• Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias.

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantiene la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/o organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.
---------------------------------	--

**Estrategias y efectos
esperados en el
aprendizaje de los
alumnos.**

Dra. Ana Esther
Mercado González

Que buscamos con cada herramienta didáctica

116

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de conocimientos previos	Objetivos o propósitos Preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes Semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Estrategias de Enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Conoce la finalidad y alcance del material y como manejarlo El alumno sabe que se espera de él al terminar de revisar el material Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información
Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido Resuelve sus dudas Se autoevalúa gradualmente
Platas tipográficas	Mantiene su atención e interés Detecta información principal Realiza codificación selectiva
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido Elabora una visión global y contextual
Analogías	Comprende información abstracta Traslada lo aprendido a otros ámbitos
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto

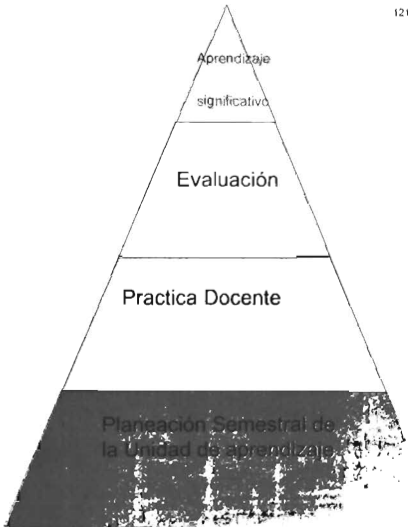
Evaluación del trabajo en equipo

15

	EXCEPCION AL	ADMIRABL E	ACEPTABLE	AMATEUR
PARTICIPA CIÓN GRUPAL	Todos los estudiant es participan con entusiasmo	Al menos $\frac{1}{4}$ de los estudiantes participan activament e	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias	Sólo una o dos personas participan activament e
RESPONSABI LIDAD COMPARTI DA	Todos comparte n por igual la responsabi lidad sobre la tarea	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabi lidad en la tarea	La responsabili dad es compartida por $\frac{1}{2}$ de los integrantes del grupo	La responsabili dad recae en una sola persona
CALIDAD DE LA INTERAC CIÓN	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamient o de alternativas	Muy poca interacción: conversació n muy breve; algunos estudiantes están distráidos o desinteresados.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	C/estudia nte tiene un rol definido; desempeñ o efectivo de roles	en el grupo estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentem ente a ellos.	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.

Instrumento de Evaluación Continua

Forma 3



-
- ▶ Cada programa correspondiente a la unidad de aprendizaje cuenta con los siguientes apartados:
 - ▶ Evidencias de aprendizaje y criterios de desempeño.
 - ▶ De manera colegiada se determinan cuales son las evidencias con las que se demuestra el aprendizaje desarrollado, y cada de uno de estas especifican cuales son los criterios que la construyen.
 - ▶ Acreditación.
 - ▶ Corresponde al Reglamento de Evaluación y Promoción de alumnos de la institución.
 - ▶ Calificación:
Es la suma de la ponderación de las evidencias de aprendizaje.
-

► Ejemplo del apartado de Evidencias de aprendizaje y criterios de desempeño.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
Elaboración de ficha de investigación de Enfermedad periodontal	Definir la Gingivitis, su diagnóstico y tratamiento Definir la enfermedad periodontal, diagnóstico y tratamiento Revisión Bibliográfica de 5 autores
Elaborar caso clínico	Documentar el tratamiento de un paciente: Fotografía Clínica Historia Clínica Marco teórico Justificación del Diagnóstico Justificación del plan de tratamiento

▶ **Acreditación:**

- ▶ 80% de asistencia para periodo ordinario
- ▶ 65% de asistencia para extraordinario.
- ▶ 60 como calificación mínima aprobatoria.

▶ **Calificación:**

- ▶ 60 % trabajo clínico.
 - ▶ 40% teoría.
 - ▶ 25 % Elaboración de Fichas de investigación
 - ▶ 10% Elaboración y defensa de caso clínico.
 - ▶ Evaluación escrita
-

Aspectos Generales de la Evaluación

- ▶ **Definición y funciones de la evaluación**
 - ▶ **Evaluación:** Conjunto de criterios que tienen por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de E-A, con respecto a los saberes planteados en los programas académicos

 - ▶ **Debe incluir la evidencias y los criterios de desempeño.**
 - ▶ **Deberá clarificar la relación entre los saberes y los criterios de desempeño.**
 - ▶ **Tasar estos criterios.**
-

ACERVO

Aparco, F. y González, R.M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.

Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trilax.

Bazdresch, P. Miguel. Profesor emérito del ITESO.
<http://educar.jalisco.gob.mx/05/bazdresch.html>.

Benedito, V. (1968). *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: PPU.

Campbell D., Stanley J. *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores; 1982.

Carretero, M. (1994). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Edit. Aique.

Coll, C. (1985). *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós.

Coll, C. (1989). Marco psicológico para el currículum escolar. Capítulo en *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.

Crocker Sagástume.R., L Cuevas Alvarez, R.Vargas López, C.M. Hunot Alexander y M. González Gutiérrez (2005) *Desarrollo Curricular por competencias Profesionales Integradas*. México: Ediciones de la Noche

Crocker, S. R, Farfán, G P, Huerta A. J, Cuevas A L, González G M, López O A, Matsui S. O, Pérez G I, Zambrano G R, *Modelo educativo de CUCS*. 2009 documento en proceso de impresión.

Davini M Cristina *La formación de docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995

De la Orden, A. (1987). *Formación, selección y evaluación del profesorado universitario*

De la Torre, S. (1993b) *La creatividad en la aplicación del método didáctico*. En Sevillano ML y Martín-Molero, F *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado* UNED: Madrid

Delors, Jacques. "Los cuatro pilares de la educación". En: *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO, 1997

Díaz Barriga, (1989) *Tomado de Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, capítulo 2, editorial McDRAW HILL, México, 1989

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill segunda edición, caps. 3, 4, 5 y 8

Doyle, W. (1978) Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman, L. J. (Ed) Review of Research in Education. American Education Association Illinois. F. E. Peacock Publ. Inc. Itasca editorial McGRAW HILL México. 1999

Fernández M. Ricardo. COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI. EL PERFIL DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI. OGE4 www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf.

Fernández Pérez, M. (1988) La profesionalización del docente. Madrid: Escuela Española

Fernández Pérez, M. (1989) Así enseña nuestra Universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid: Universidad Complutense

García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. Studia Paedagogica.

García-Valcárcel, A. y Mobilia, H. (1997) Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. Revista Española de Pedagogía

Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez Torregrosa, J. (1991) La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. Barcelona, ICE-Horsori,

Gimeno, J. (1988) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata Madrid

Gonczi, A.yJ Athanasou, "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia", en Arguelles, A. (comp). *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia*. México, Limusa, SEP, CNCCL, CONALEP, 1997.

González, J., Gutiérrez, F. y Rueda, J. (2002). *Programación curricular y unidades didácticas*. Bilbao. Praxis

Grupo Helmántica (1995) *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Madrid CIDE. Informe.

Grupo Helmántica (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid CIDE Informe.

Grupo Helmántica (1999). *Características profesionales de los docentes universitarios de Castilla y León*. Salamanca, Junta de Castilla y León. Informe de Investigación. Hernández, A.J. (1989). *Metodología sistemática en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica*. Madrid: Narcea. Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB

Hernández, Roberto y otros. *Metodología de la investigación*. México MacGraw-Hill.

Ibañes J. El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI. 1994

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Dirección de investigación e Innovación Educativa.

http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/content_esp.htm

Joan S. Stark, Malcom A. Lowther y Bonnie M. K. Hagerty (1986). Responsive Professional Education Balancing Outcomes and Opportunities ASHE - ERIC Higher Education Report No. 3 USA., Association for the Study of Higher Education.

Lucio, R. (1994) El enfoque constructivista en la educación. Santa Fe de Bogotá: Educación y Cultura, Junio. N° 572

MARZANO Robert. Dimensiones del para el aprendizaje, ITESO, 1993

Mcrin E. Los siete saberes de necesarios para la educación del futuro. UNESCO (1999) París Francia.

PIAGET, J. (1981). "La teoría de Piaget", en: Infancia y Aprendizaje, Monografías 2 "Piaget", Barcelona, 1981.

Piaget, J (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.

Programa Institucional de Capacitación y actualización para la Superación académica (PICASA) Coordinación General Académica. Universidad de Guadalajara. 2007.

Ramírez A. M. Rocha J. M. Guía para el desarrollo de Competencias Docentes. Ed Trillas Reimpresión 2006

Ramos Ramos, A. Cuevas Álvarez, L Crócker Sagastume, R González Gutiérrez, M. Ramírez Flores, LE. Santiago Luna, M. Sánchez García, AG Rodríguez Rossi, RO. Velasco Nerí, J. López Ortega, A. Antelmo Aparicio, J El Modelo de Competencias Integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Mimeo CUCS, UdeG Guadalajara, Jal. 1999

Resnick, L. (1991) Shared Cognition: Thinking as Social Practice En Perspectives on Socially Shared Cognition, L. Resnick (comp) Washington, D.C. American Psychological Association

Riesco Gléz. M El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. http://www.uam.es/departamentos/stamaria/diditeo/revista/n_13_tendencias/13_4.pdf

Rodríguez Dregunz, J.L (1993). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En Sevillano, M.L. y Martín- Motero, F. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. UNED: Madrid.

Santos Guerra, M.A (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. En Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid: Consejo de Universidades.

The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) en <http://www.eeesc.uva.es/estructurasEuropa/tuning.pdf> [En línea 22/12/08]

Vygotski, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica/Grijalbo.

Vygotski, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica/Grijalbo.

www.cneg.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/basico/abasico092004/material_didactico/material_POZOip%5B1%5D.ppt

ANEXOS

Matriz I
Diseño del instrumento de aplicación

Nombre						
Antigüedad						M
Unidad de aprendizaje						
Trabajo en equipo multidisciplinar e interdisciplinar						
1.1 Es importante para mí el trabajo en equipo multidisciplinario e interdisciplinario para formar al profesional de la odontología	Si	No				
1.2 Promuevo el trabajo en equipo y lo incluyo como parte de las actividades que promueven el aprendizaje de los alumnos	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
1.3 Si la unidad de aprendizaje tiene actividad clínica: Interactuó con los profesores del área clínica para lograr la competencia que señala el programa académico.	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
1.4 Identifico las capacidades y competencias individuales de cada uno de los integrantes del grupo escolar.	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
1.5 Promuevo diferenciadamente el desarrollo de las competencias individuales de los alumnos	Si	No				
1.6 Promuevo el desarrollo de las competencias independientemente de las características del alumno	Si	No				
1. Competencias Transversales						
2.1 Promueve el interés en el alumno por la investigación documental	Si	No				
2.2 Promuevo en el alumno la						

aplicación de las competencias desarrolladas en espacios clínicos						
2.3 Promuevo el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comunicación y expresión útiles en las actividades de aula y de clínica	Si	No				
2.4 Promuevo el respeto, tolerancia y ética en el trato y relación con los compañeros profesores y pacientes	Si	No				
2.5 Me centro en mi función de profesor y no considero importante para el aprendizaje de mi materia, el trato que tengan los alumnos entre sí o con otros profesores.	Si	No				
2. Competencias para la profesión						
3.1 Participa del desarrollo de la competencia de su materia	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
3.2 Conozco las necesidades de salud oral de la población	Si	No				
3.3 Comparto mis experiencias profesionales	Si	No				
3. Profesionalización						
Participo en congresos y cursos profesionales	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
4.1 Participo en cursos de actualización docente	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
4.2 Informo a los alumnos de la conveniencia de la educación continua	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
4. Dominio pedagógico - didáctico						
5.1 Diseño ámbitos situaciones y experiencias de aprendizaje tomando en cuenta las particularidades del grupo	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
5.2 Planifico las técnicas, métodos y estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje de mi materia	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
5.3 Involucro y promuevo la	No se	Nunca	Una	Frecuente	Siempre	No

	solo mente e aplica var					
Interacción entre los alumnos a través estrategias planificadas en el desarrollo de su aprendizaje						
5.4 Expongo casos clínicos y problemas prácticos en los que el estudiante aplica las competencias desarrolladas	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
5.5 Entrego a los alumnos una planeación del curso con base en fechas de entrega de productos, de actividades y de evaluación. (Cronograma)	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
5.6 Diseño y aplico un método de evaluación y retroalimentación al alumno del resultado de su propia evaluación	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuente mente	Siempre	No aplica
5. Dominios de la profesión						
6.1 Conozco el perfil de egreso de la Licenciatura	Si	No				
6.2 Participo en la construcción del programa académico de la unidad de aprendizaje (materia) que imparto	Si	No				
6.3 Conozco la unidad de competencia de la materia que imparto	Si	No				
6.4 Poseo un posgrado en el área de docencia	Si	No				
6.5 Realizo práctica privada	Si	No				
6.6 En los últimos tres años he tomado algún curso, taller o diplomado de actualización relacionado con el campo profesional	Si	No				
6. Dominios del marco teórico y normativo						
7.1 Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco ético del ejercicio de la profesión	Si	No				
7.2 Incluir pregunta previa Promuevo la reflexión del marco normativo del ejercicio de la profesión		No				

Matriz II Instrumento de aplicación

Matriz II	
	El presente instrumento es para identificar las competencias docentes empleadas por los académicos del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales en la impartición de la unidad de aprendizaje. Agradezco su ayuda para este ejercicio.
Nombre	
Antigüedad	edad sexo M
Unidad de aprendizaje	

Por favor marque con una X la columna que conteste los siguientes criterios

	Si	No
Es importante para mí el trabajo en equipo multidisciplinario e interdisciplinario para formar al profesional de la odontología	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo diferenciadamente el desarrollo de las competencias individuales de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo el desarrollo de las competencias independientemente de las características del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo el interés en el alumno por la investigación documental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo en el alumno la aplicación de las competencias desarrolladas en espacios clínicos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo el desarrollo de competencias de lectura, escritura, comunicación y expresión útiles en las actividades de aula y de clínica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promuevo el respeto, tolerancia y ética en el trato y relación con los compañeros profesores y pacientes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me centro en mi función de profesor y no considero importante para el aprendizaje de mi materia, el trato que tengan los alumnos entre sí o con otros profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las necesidades de salud oral de la población	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparto mis experiencias profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco el perfil de egreso de la Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo en la construcción del programa académico de la unidad de aprendizaje (materia) que imparto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco la unidad de competencia de la materia que imparto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poseo un posgrado en el área de docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Realizo práctica privada						
En los últimos tres años he tomado algún curso, taller o diplomado de actualización relacionado con el campo profesional						
<i>En cuanto al marco ético</i>						
Promuevo la reflexión del marco ético del ejercicio de la profesión						
<i>En relación a la normatividad</i>						
Promuevo la reflexión del marco normativo del ejercicio de la profesión						
	No se	Nunca	Una sola vez	Frecuentemente	Siempre	No aplica
Planifico las técnicas, métodos y estrategias que promueven el desarrollo del aprendizaje de mi materia						
Involucro y promuevo la interacción entre los alumnos a través de estrategias planificadas en el desarrollo de su aprendizaje						
Expongo casos clínicos y problemas prácticos en los que el estudiante aplica las competencias desarrolladas						
Participo en congresos y cursos profesionales						
Entrego a los alumnos una planeación del curso con base en fechas de entrega de productos, de actividades y de evaluación. (Cronograma)						
Diseño y aplico un método de evaluación y retroalimentación al alumno del resultado de su propia evaluación						
Promuevo el trabajo en equipo y lo incluyo como parte de las actividades que promueven el aprendizaje de los alumnos						
Si la unidad de aprendizaje tiene actividad clínica interactúo con los profesores del área clínica para lograr la competencia que señala el programa académico.						
Identifico las capacidades y competencias individuales de cada uno de los integrantes del grupo escolar.						
Participo del desarrollo de la competencia de su materia						

GRACIAS!

-