

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2008

TIPOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

José Ángel Vera-Noriega¹, María del Carmen Islas Sepúlveda, Claudia Karina Rodríguez
Carvajal

Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.4, Número 2
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 49-66

TIPOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

TEACHING TYPOLOGY IN TECHNOLOGICAL SUPERIOR EDUCATION

José Ángel Vera-Noriega¹; María del Carmen Islas Sepúlveda²; Claudia Karina Rodríguez Carvajal³

¹Doctor en Psicología Social del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Km. 0.6 Carretera a la Victoria, C.P. 83000, A.P. 1735, Hermosillo, Sonora. Correo electrónico: avera@ciad.mx ²Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Hermosillo. Ave. Tecnológico y Periferico Poniente S/N, CP 83170, Col. Sahuaro. ³Apoyo técnico. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Km. 0.6 Carretera a la Victoria, C.P. 83000, A.P. 1735, Hermosillo, Sonora. Correo electrónico: claudiak_vera@prodigy.net.mx

RESUMEN

Se llevó a cabo un estudio con el modelo proceso producto, también identificado como el de efectividad de la docencia con el objeto de descubrir las características de la actividad docente, buscando identificar las cualidades importantes para la enseñanza efectiva y la manera en la cual se vincula con el perfil que la reforma de la educación superior tecnológica ha venido desarrollando desde 2003. La población objeto de estudio son las asignaturas o cursos ofrecidos de las Carreras ofertadas en el Instituto Tecnológico de Hermosillo. Para el diseño de la muestra se consideraron los cursos impartidos en las diferentes carreras (170) conforman la unidad muestral, en cada curso se eligieron al azar 10 estudiantes, seleccionados aleatoriamente entre los que cursan la asignatura y estaban presentes en el momento de recoger los datos. Se utilizó el cuestionario de García-Valcárcel (1995) que integra series de variables cuyo objeto es conocer las conductas docentes ejercidas en el ámbito del curso. Los resultados del análisis de conglomerados presento tres perfiles diferenciados de la práctica docente: logocéntrico, egocéntrico y psicocéntrico, diferenciados en términos de los procesos didácticos, motivacionales, evaluación y planeación de la cátedra, sin corresponder con el perfil deseado por la reforma. Se discute en términos de los perfiles y los procesos necesarios para lograr su correspondencia con el de la reforma propuesta por el SNIT.

Palabras clave: Educación superior tecnológica, evaluación de la práctica docente, modelo proceso-producto, tipología por conglomerados

SUMMARY

A search took place with the process model product, also identified as the effectively of teaching with the object of finding the characteristics of the teaching activities, also trying to find the best qualities for an efficient teaching technique, as the best way that this unite with the profile that the technological superior education reform has been under development since 2003. The object population studies are the signatures or courses of the technical degrees offered by the Technological Institute of Hermosillo. For the sample design they were considerate the courses given in different careers (170) that conform the unit model. In each course they were chosen by chance 10 students, they were selected by alloy, between the students that curse the class and the won that was present at the time that the search took place. García's Valcarcel (1995) questionnaire was used; it integrates series of variables with the object of knowing the educational conducts that toke place in the boundary of the curse. The analysis results of conglomerate presented three different profiles of teaching: Logocentrism, Egocentrism and Psychocentrism. No different in terms of the didactic process, motivational process, evaluation process and planning the chair, without the agreements of the profile desired by the reform. It discuss in terms of the profiles and the necessary process to achieve the agreement with the reform SNIT proposal.

Key words: technological superior education, evaluation of teaching practice, process model product, Typology of conglomerate.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) es un sistema de educación superior que se caracteriza por ser un proyecto del Estado que desde su origen, explicita su función en la formación de cuadros técnicos y profesionales, impulsa la investigación y el desarrollo tecnológico, amplía el marco de las oportunidades y logra la independencia tecnológica (Vargas, 2003). Otra característica importante del subsistema nacional de educación superior tecnológica, es que está coordinado por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, que conjunta una gama institucional compleja en términos de responsabilidades, de formas de organización, control de estructuras, así como prácticas curriculares y didácticas con una gran diferenciación interna.

En particular los institutos tecnológicos, atienden a 196,008 alumnos en licenciatura (con 83 centros distribuidos en todo el país, 77.41% de su matrícula en Ingeniería y Tecnología y 22.59% en el área de Ciencias Económicas y Administrativas); concentrando el 54.6 % del total de la oferta educativa en educación superior tecnológica. Los Tecnológicos descentralizados atienden además el 10.3 % correspondiente a 36,910 alumnos (en 80 planteles, ofreciendo 16 carreras de licenciatura y seis en el nivel de licenciatura técnica), logrando reunir entre ambos el 59.9% de la matrícula a nivel licenciatura de la educación superior tecnológica. Éste es el impacto que tienen los Tecnológicos federales y descentralizados juntos en la atención a la formación de los cuadros productivos técnicos nacionales (Didou, 2002).

El modelo educativo propuesto por la reforma educativa en proceso

Partiendo del principio de que toda reforma define un modelo educativo correspondiente y congruente con ella, por lo menos teóricamente, en el caso de las reformas actuales, en México en el ámbito de la educación Superior Tecnológica para el SNIT, se plantea un modelo educativo identificado como “Modelo Educativo para el Tercer Milenio (SEP – COSNET 1993).

El propósito del modelo educativo es construir ambientes de aprendizaje dentro y fuera de las instalaciones, alrededor de cuyos ambientes se dispongan los recursos del sistema (abarcando desde la infraestructura física hasta la tecnología de la información), propósito que en sí mismo, plantea la inclusión de nuevas modalidades de enseñanza. El modelo se sustenta en un marco de tres dimensiones, la filosófica, académica y organizacional (SEP-SEIT, 1995).

El marco filosófico, establece valores éticos profesionales, que buscan respaldar la formación integral que la institución se propone lograr en sus estudiantes y egresados, al promover capacidades (de responsabilidad, cooperación, creatividad e innovación, así como la identidad nacional) con las cuales asuman el conocimiento dentro de una cultura universal y bajo el enfoque de cercanía con la comunidad.

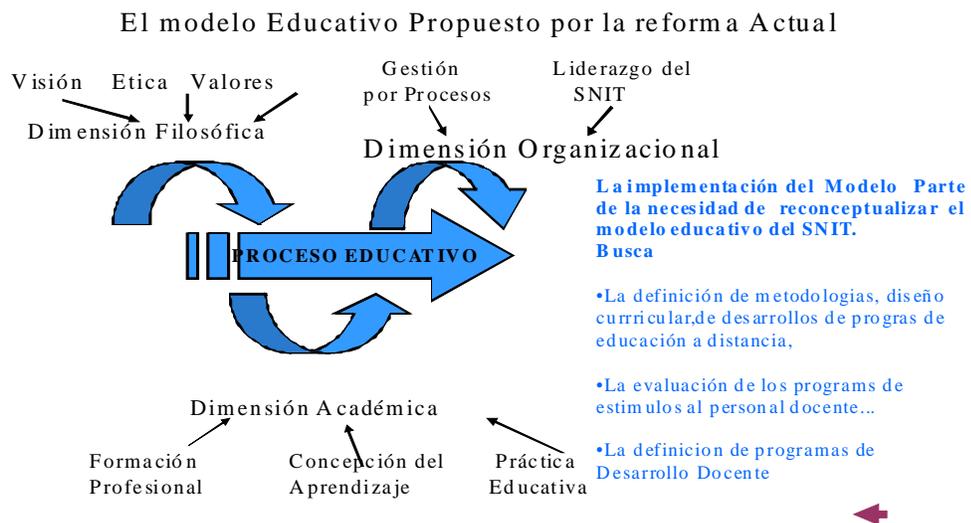
La dimensión académica se enmarca en una concepción que privilegia las experiencias de aprendizaje, sobre las formas de enseñanza tradicional, congruentes con el estado del arte en el dominio de lo educativo, las teorías de soporte que se plantean como parte de la difusión del modelo son; la teoría epistemológica de Piaget, la teoría del aprendizaje de Ausubel y la teoría del origen sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, buscando generar aprendizajes significativos en el alumno y el docente facilitador, quienes deberán desarrollar competencias de interacción y comunicación.

Se contempla una orientación hacia la práctica educativa que asume como su plataforma la ciencia y la tecnología y como finalidad la preservación de la unidad e identidad nacional. En la dimensión de la formación profesional, el modelo plantea los parámetros de referencia para la concepción del aprendizaje y sus condiciones, tanto para los estudiantes como para los demás agentes integrantes del sistema.

Otra política planteada en el modelo será la de promover una formación profesional que integre en el conocimiento científico un sentido humanista; asertivo, y participativo, asumiéndolo no sólo como una cualidad/capacidad de los cuadros productivos que genere, sino dentro de la identidad organizacional en primera instancia. Además se plantea

fortalecer estratégicamente la vinculación del SNIT con su entorno regional, nacional y mundial, propiciando el desarrollo de competencias, puesto que en la promoción del desarrollo lo local, lo regional y lo global son igualmente importantes, teniendo como propósito mejorar las condiciones de vida (SEP, 1993).

La dimensión organizacional basada en la gestión de procesos como la dimensión estratégica que dará viabilidad al modelo, plantea utilizarse como eje articulador del proceso educativo, para fomentar la innovación, la flexibilidad y el dinamismo. Con el fin de aportar claridad a lo antes descrito la Figura 1, presenta las dimensiones del modelo y de sus características.



Perfil docente del modelo de enseñanza propuesto por las reformas educativas del SNIT

El dilema más crítico en el plano pedagógico se genera debido a la concepción asumida por la reforma en sus estrategias de implementación, al postular por un lado, que el aprendizaje debe entenderse como un proceso y por otro, al introducir una concepción positivista a la hora de evaluar resultados.

Por todo lo anterior, se hace necesario impulsar al docente a actuar bajo un ordenamiento de los contenidos a enseñar, en la perspectiva de la formación de competencias de los alumnos, dimensionando a la calidad académica bajo el paraguas de la competitividad, generando uno de los dilemas más importantes para la implementación del modelo de enseñanza institucional (De Ibarrola y Bernal 1995).

Ante lo cual, es necesario que la reforma asuma bajo la perspectiva de la moderna ciencia cognitiva de los procesos de aprendizaje, aparejar la definición de los métodos adecuados para instrumentar las nuevas propuestas de contenidos que ajusten lo metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje a los perfiles psicopedagógicos (Villa Lever, 2001).

El Perfil Docente del Modelo de Enseñanza Institucional para el Tercer Milenio

El perfil docente requerido por el nuevo modelo de enseñanza institucional, establece un estilo docente donde el profesor adopte nuevas estrategias de enseñanza que fomenten un aprendizaje activo, donde los docentes aprendan a trabajar en equipo, sean capaces de aplicar lo que enseñan en diferentes contextos y sepan tomar decisiones y actuar en consecuencia, propiciando en los alumnos la capacidad de hacer juicios conscientes basados en la reflexión de lo aprendido de modo que lo integren a su experiencia y contribuya en su formación para lograr que sean personas más completas y responsables consigo mismo y con la sociedad.

Las características pedagógicas del docente, ante la reforma de la educación tecnológica son: a) Organización de las experiencias didácticas; b) Uso de estrategias cognitivas de enseñanza; c) Favorecimiento del aprendizaje significativo o por descubrimiento; d) Creación de ambiente de autonomía; e) Propiciamiento del desarrollo psicológico y autonomía en los alumnos; f) Facilitamiento del aprendizaje estructurante; g) Propiciamiento de la relación; profesor – alumno – plan de estudios; h) Mejoramiento de la autoestima en el alumno; i) Generación de expectativas adecuadas.

Dominio de Saberes como capacidades profesionales del docente de educación superior

Es apropiado mencionar que la premisa básica es que el papel del profesor de educación superior se ha modificado debido a que los objetivos educativos también han cambiado a partir de las transformaciones del contexto social, económico y político del mundo actual (Ibarra, 2001, Rodríguez, 2001), donde el principal reto es ofrecer respuestas a la interrogante de cómo lograr procesos de formación docente que permitan al profesor cambiar su estilo docente y adoptar estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje significativo y activo, no sólo para lograr que sus alumnos aprendan de ésta forma, sino para promover en ellos un proceso que le permita reaprender y reaprenderse a él como sujeto individual y colectivo de una profesión (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Por lo cual, es relevante discutir la orientación que la reforma del SNIT plantea para llevar a cabo la necesaria reconversión de sus profesores en términos de formación y capacitación docente y profesional, de tal forma, que haga viable la implementación de un modelo de enseñanza que no puede ejercerse sin la necesaria reconversión de los profesores.

La formación consiste en establecer premisas donde el docente base el razonamiento práctico de su ejercicio académico en situaciones específicas, es decir, formular procesos de formación docente basados en la práctica guiada y supervisada para aprender a aplicar, adaptar o a inventar reglas propias que favorezcan el ejercicio de la didáctica de los profesores (Rodríguez, 2002).

El objetivo de la investigación es la definición de conglomerados de profesores a partir de las percepciones de los alumnos acerca de los docentes y la forma en que se asocia con rendimiento, motivación y satisfacción académica lograda en los estudiantes, a través de lo cual se definan perfiles de práctica docente que nos permitan contrastar las condiciones actuales y los requerimientos del perfil docente promovido por la actual reforma.

METODOLOGÍA

El enfoque de evaluación elegido para la definición del método de investigación es el de proceso-producto, también identificado como el de efectividad de la docencia. Dentro de éste enfoque de investigación se ha estudiado particularmente a los maestros identificados como competentes, a fin de descubrir las características de su actividad docente, buscando identificar las cualidades importantes para la enseñanza efectiva, de la cual se reconocen dimensiones y habilidades genéricas que el profesor debería poseer independientemente de los contenidos de cada disciplina y el contexto específico (Neumann y Finaly-Neumann 1989).

Población y Muestra

La población objeto de estudio son las asignaturas o cursos ofrecidos de las Carreras ofertadas en el Instituto Tecnológico de Hermosillo. Para el diseño de la muestra se consideraron los cursos impartidos en las diferentes carreras que conforman la unidad de elección, en cada curso se eligieron al azar 10 estudiantes, seleccionados aleatoriamente entre los que cursan la asignatura y estaban presentes en el momento de recoger los datos.

En la selección de asignaturas ofrecidas e impartidas en las 7 carreras se excluyeron entre otras, aquellas que eran impartidas por profesores que cubrían una plaza temporal por el semestre en curso, además aquellas asignaturas o cursos que no pudieron encuestarse al momento de la obtención de datos, y aquellas asignaturas en que había muy pocos alumnos matriculados (menos de 10) y algunas de las que no se pudieron localizar debido a que estaban realizándose actividades como: visitas industriales, viajes de estudios, asistencia a congresos, maestros que se encontraban incapacitados o de permiso (que no fueron suplidos por algún otro profesor), realización de exámenes, etc. El Cuadro 4 muestra los datos obtenidos en el trabajo de campo correspondientes a las asignaturas encuestadas y los profesores que las imparten dentro de las diferentes carreras de la institución.

Cuadro 4.- Descripción de los datos obtenidos.

Licenciatura	Departamento		Cuestionarios aplicados / carrera			PE	AE	
	NEI	MOD	Encuestas (% Pob.)	% Muestra	% Acumulado	130	170 (%)	
Lic. Administración	Económico- Admitivo.	730	80	580(79.4)	30.2	30.2	47	50(63)
Lic. en Informática	Sistemas computacionales	288	42	266(92.3)	13.7	43.9	22	24(57)
Ing. en Sist. Comp.		580	51	342(59)	17.7	61.6	28	30(59)
Ing. Industrial	Ingeniería Industrial	698	57	203(29)	10.5	72.1	19	19(33)
Ing. Electrónica	Eléctrica-	535	59	298(55.7)	15.4	87.1	25	25(42)
Ing. Eléctrica	Electrónica	296	28	115(38.8)	5.9	93.4	11	11(39)
Ing. Mecánica	Metal-Mecánica	429	52	128(29.8)	6.6	100	11	11(21)

*D.E. Departamentos Educativos

*N.E.I. Número de Estudiantes Inscritos

*M.O.D. Materiales Ofrecidas por Departamentos

*P.E Profesores Encuestados

*E.A. Encuestas por Asignatura

Instrumento de Medida

La estructura del cuestionario diseñado por García-Valcárcel (1995) integra series de variables, cada una con objetivos específicos en la recuperación de datos empíricos, en relación a las prácticas docentes, cuyo objeto es conocer las conductas docentes ejercidas en el ámbito del curso. Estas variables son integradas de acuerdo a lo siguientes rubros: datos personales del alumno (reactivos 1-12), contenidos de la asignatura (reactivos 60-63), conductas docentes (reactivos 13-59), las cuales son abordadas dentro del constructo como las variables independientes.

Por otro lado, reactivos que buscan constituirse en indicadores de la relación entre conductas docentes y la motivación, satisfacción y rendimiento de los alumnos (ítems 10, 7, 73,74 y 72 respectivamente), los cuales se asumen como las variables dependientes del constructo teórico.

Finalmente el cuestionario presenta reactivos que definen la valoración general de la asignatura y la valoración general del profesor, ítems 63-71 y 75-84 respectivamente. Estas variables (63-71) buscan evaluar el nivel de satisfacción del alumno con el trabajo

desarrollado por el profesor en el curso y se definen como aquellas que determinan la valoración general de la asignatura.

El siguiente grupo de variables (reactivos 63-71) indagan la valoración y percepciones que los estudiantes asumen de las características profesionales y didácticas del profesor.

Finalmente en el reactivo 85, se cuestiona a los alumnos en relación a las conductas que en lo personal consideran como aquellas que en orden de importancia debe cumplir para ser un “buen profesor”, dándosele a elegir una lista de diez a partir de las cuales previamente a valorado al profesor real que imparte el curso sobre el cual es encuestado.

RESULTADOS

La alternativa elegida para desarrollar el análisis de clúster (Pérez, 2004) fue utilizar los datos de los perfiles de cada asignatura (constituidos por la media de cada ítem 13-59, que corresponden a las conductas docentes), obteniendo una matriz de 46 x 170, (46 variables y 170 asignaturas), donde cada renglón corresponde al perfil de una asignatura, y cada columna contiene la media de la variable correspondiente a una de las conductas docentes consideradas por el instrumento en todas las asignaturas (constituyéndose las unidades de análisis asignatura-profesor). A partir de lo cual se procedió a desarrollar el análisis de clúster. El criterio de similaridad que se ha empleado está basado en el método de clasificación es el denominado "Método K-means". La elección de este método responde a nuestros objetivos, ya que nuestro propósito no es establecer una estructura jerárquica de casos, sino conocer el número de grupos (perfiles didácticos) y sus características.

Eligiéndose como entrada los datos correspondientes a los perfiles de cada unidad asignatura-profesor (Correspondientes a una matriz de 170 x 46, asignaturas y variables independientes respectivamente).

Finalmente podemos establecer el número de casos (elementos asignatura-profesor) en cada grupo: El clúster 1 fue integrado por 30 de las 170 asignaturas encuestadas que

corresponden al 17.65% del total de la muestra. El clúster 2 fue integrado por 70 de las 170 asignaturas encuestadas que corresponden al 41.17% del total de la muestra. De igual forma el clúster 3 fue integrado por 70 de las 170 asignaturas encuestadas que corresponden al 41.17 % del total de la muestra.

Clúster 1.

Dimensión objetivos: Los estudiantes percibieron que estos profesores planeaban los objetivos del curso pensando más allá de la simple transmisión de información, buscando el desarrollo de habilidades más complejas tales como la comprensión y análisis crítico de los contenidos, la reflexión que fundamente juicios conscientes en relación a lo aprendido. Buscan que el alumno aprenda a investigar.

Dimensión motivación: El profesor busca motivar el aprendizaje, ajustando sus explicaciones al nivel de conocimientos de los alumnos, permitiendo que el alumno intervenga durante el desarrollo de la clase.

Dimensión Interacción Profesor-Alumno: Desde la percepción de los estudiantes el profesor estructura y orienta el trabajo de la clase tomando en cuenta intereses, necesidades y experiencias de los alumnos. En términos de correlación significativa, la estrategia de tomar en cuenta intereses, necesidades y experiencias de los alumnos, correlaciona con la satisfacción que logran los alumnos.

Dimensión Método de Enseñanza: Éste grupo de profesores emplea el uso de medios audiovisuales y el de material preparado por el profesor (resúmenes, cuestionarios, esquemas, etc.), lo cual es significativo en términos de su relación con el rendimiento del grupo y la satisfacción de los alumnos (a nivel del 0.01).

Dimensión Evaluación: Los alumnos perciben que los profesores de este grupo manifiestan la mayor diversidad de estrategias o conductas docentes conducentes a la evaluación. Siendo una de las que alcanza valores R de Pearson (correlación) más altos y niveles de significancia mayores al 0.01 entre todas las conductas practicadas a la evaluación en éste clúster se encuentra la de proporcionar a los alumnos ejercicios que les permitan la corrección de sus errores.

Otras conductas distintivas de éste grupo de profesores (clúster 1), en relación a la evaluación son; el profesor entrega resultados del examen de forma próxima inmediata a su aplicación y comenta los resultados de éste con los estudiantes además de aplicar exámenes escritos con preguntas abiertas.

Clúster 2.

Dimensión Objetivos: Los alumnos hicieron notar que los profesores no plantean actividades que fomenten en los alumnos la formulación de síntesis creativas a partir de los conocimientos básicos impartidos o los de aprender a investigar, es decir, que los profesores se plantean alcanzar a través de su enseñanza los siguientes objetivos; la comprensión, análisis y reflexión sobre lo aprendido. Para las asignaturas del clúster 2, las conductas con valores de correlación más altos en esta dimensión son: la presentación clara de los objetivos del curso, seguida de la de integrar las opiniones de los alumnos en la planeación de las actividades y objetivos a alcanzar.

Dimensión Motivación: En relación a la motivación, éste conglomerado deviene de las percepciones de alumnos que supone que sus profesores presentan los más altos niveles de de accesibilidad hacia los alumnos para asesorar u orientar el desarrollo de su aprendizaje. Lo mismo ocurre con la capacidad manifestada por el profesor para ajustar sus explicaciones al nivel de conocimiento de los alumnos, las relaciones que establece de los temas de la asignatura con las diversas áreas de su formación profesional y el planteamiento de diversos puntos de vista en forma objetiva, conductas todas que presentan correlaciones significativas con el rendimiento y la satisfacción de los alumnos.

Dimensión interacción profesor-alumno: En relación a la dimensión interacción profesor-alumno, dos conductas definen el perfil de los profesores de éste conglomerado, la creación de un clima agradable y sin tensiones que facilita el intercambio de información en el grupo, conductas que correlacionan con el rendimiento individual y del grupo así como con la satisfacción de los alumnos. Además de estimular a los estudiantes a expresarse en forma libre y espontánea e incorporar las ideas expresadas por ellos permitiendo que intervengan durante el desarrollo de la clase, logrando a través de las dos conductas correlacionar con el rendimiento del grupo, y su satisfacción.

Dimensión Métodos de Enseñanza: En relación a los métodos de enseñanza estos profesores se distinguen de los demás en el desarrollo de las siguientes conductas; manifiestan flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del curso, tomar en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, realizar actividades que permiten contacto directo con lo estudiado, trabajan en clase con grupos pequeños para la realización de tareas específicas estructurando y orientando el trabajo de la clase, tanto en forma individual como de grupo, logrando a través del método de enseñanza, correlación con el rendimiento tanto individual como de grupo así como con la satisfacción de los alumnos.

Finalmente podemos decir que estos profesores son percibidos por los alumnos a diferencia que los del clúster uno, desarrollando recursos más efectivos para alcanzar el rendimiento de sus alumnos, distinguiéndose más ampliamente del perfil del clúster 3 ya que éstos no desarrollan materiales propios para utilizarlos en la enseñanza de sus cursos.

Clúster 3.

Dimensión Objetivos: Los alumnos de éste grupo de profesores percibieron que los objetivos planeados a lograr en el desarrollo del curso apenas eran presentados de manera explícita y que para ellos no fue clara la forma para alcanzar los objetivos a través del desarrollo del curso.

Dimensión Motivación: En relación con la motivación, este grupo de profesores es accesible para la orientación y asesoría de sus alumnos, sin embargo esta práctica solo logra relacionarse con la satisfacción de los estudiantes y no con su rendimiento. Los profesores además, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, utilizan como conductas estratégicas para lograr la motivación por el aprendizaje; a) Relacionar los temas de la asignatura con diversas áreas de su profesión; b) Exponer con entusiasmo y poner de relieve diversos puntos de vista con objetividad en relación con lo estudiado, conductas que logran relacionarse con el rendimiento individual y la satisfacción de los alumnos.

Dimensión Interacción Profesor-Alumno: La interacción en el desarrollo del curso se ve establecida por dos conductas básicamente, la creación de un clima agradable y sin tensiones que a su vez propicia la conducta de facilitar el intercambio de información en el

grupo, lo cual no está relacionado el rendimiento académico de los alumnos pero si con la satisfacción que éstos logran por el desarrollo de la asignatura.

Dimensión Método de Enseñanza: El método de enseñanza de estos profesores está definido a partir de una conducta específica, tomar en cuenta los intereses necesidades y experiencias de los estudiantes, y correlaciona con el rendimiento tanto individual como del grupo además de estar relacionado favorablemente a la satisfacción de los alumnos.

Dimensión Métodos de Enseñanza: El método de enseñanza de estos profesores está definido a partir de una conducta específica, que es tomar en cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes, lo cual correlaciona con el rendimiento tanto individual como del grupo además de estar relacionado favorablemente a la satisfacción de los alumnos.

Dimensión Sistemas de Evaluación: En este grupo los profesores desarrollan prácticas de evaluación tales como: las de evaluación continua y ajustada a los objetivos propuestos para el curso, la evaluación conjunta del trabajo realizado por todos y la utilización de pruebas de opción múltiple y preguntas cerradas para valorar la comprensión de los contenidos del curso.

DISCUSIÓN

Los datos obtenidos nos permitieron confirmar nuestra hipótesis en relación a encontrar prácticas docentes diferenciadas, entre tradicionalista e interactiva. Al asumir sólo aquellas que desde la percepción de los estudiantes lograron ser significativas respecto a las percepciones de rendimiento y satisfacción académicos, logramos confirmar a nivel conceptual respecto de los tres diferentes perfiles la existencia de enfoques docentes que resultaron ser distintos. Debido a que los profesores poseen y plantean lógicas del aprendizaje diferentes las cuales se reflejan en el desarrollo de prácticas e incluso estrategias de enseñanza diferenciadas.

La valoración que los estudiantes hacen respecto a su percepción de efectividad del desarrollo del curso y del desempeño profesional del profesor favorece a aquellos que no buscan el desarrollo de contenidos más complejos en sí mismos, sino de aprendizajes y en esto solo podemos referir que se aprende cuando se integra un conocimiento ligándolo a lo

que para ellos tiene un significado, interés y sentido. Y éste finalmente es el criterio diferenciador de la práctica docente que sustentó el método de definición de perfiles docentes.

Reflexionar en relación a la orientación que la reforma del SNIT plantea para llevar a cabo la necesaria formación y la capacitación docente y profesional de sus profesores, de tal forma que haga viable la implementación de un modelo de enseñanza que pueda ejercerse mediante la necesaria reconversión de los profesores nos lleva a contrastar la concordancia entre referencia teórica a la definición del perfil del docente efectivo en el contexto específico de la enseñanza de las ciencias y la tecnología en la educación superior (Dunkin y Precians, 1992, citados por Luna, 2002), y los planteamientos institucionales formulados respecto del perfil docente requerido por el modelo planteado en la reforma educativa.

Es relevante discutir la orientación que la reforma del SNIT plantea para llevar a cabo la necesaria reconversión de sus profesores en términos de formación y capacitación docente y profesional de los profesores.

Es apropiado que mencionemos aquí que la premisa básica planteada en nuestro marco de referencia es que el papel del profesor de educación superior ha cambiado debido a que los objetivos educativos también han cambiado a partir de las transformaciones del contexto social, económico y político del mundo actual (Ibarra, 2001, Rodríguez, 2001), donde el principal reto es ofrecer respuestas a la interrogante de cómo lograr procesos de formación docente que permitan al profesor cambiar su estilo docente y adoptar estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje significativo y activo, no solo para lograr que sus alumnos aprendan de ésta forma, sino para lograr en él un proceso que le permita reaprender y reaprenderse a él como sujeto individual y colectivo de una profesión (Díaz Barriga y Hernández 1998).

Existen por tanto múltiples caminos para lograr el perfil docente que el nuevo modelo requiere de los profesores, los cuales de acuerdo a los diferentes enfoques referidos deberán pasar por aprendizajes basados en la reflexión, la colaboración y la investigación-acción.

En éste punto debiéramos acercar nuestros resultados a la contrastación de los perfiles definidos por este estudio y el perfil docente requerido por el nuevo modelo de enseñanza institucional. La contrastación entre las diferentes tipologías de práctica docente actualmente desarrolladas en los cursos y al perfil docente requerido por el modelo de enseñanza institucional que promueve la reforma actual, nos lleva a plantearnos finalmente las posibles estrategias que permitan una posible reconversión docente a partir de las practicas actuales.

Respecto al perfil 1, podemos argumentar que es indispensable que estos profesores egocéntricos se conecten con las necesidades de sus alumnos en un sentido psicodidáctico, es decir a nivel de sus experiencias, conocimientos y necesidades, dado que el perfil del estudiante actual, sobre todo en el caso del nivel socioeconómico de los alumnos considerados en éste estudio, nos muestran a un joven que debe funcionar como estudiante de tiempo completo y desempeñar trabajos que le permitan sufragar o suplementar gastos para financiar sus estudios, que además por razones del entorno económico la mayoría de las veces no están vinculadas a la disciplina que estudian.

El perfil 3 es un perfil con enfoque didáctico psicocéntrico, el cual es postulado como el enfoque del perfil requerido por la reforma educativa vigente, sin embargo, en términos de prácticas desarrolladas nos plantea el reto de que no es lo suficientemente robusto respecto de las capacidades desarrolladas por los profesores, ya que aún cuando estos profesores han logrado motivar e interactuar más eficazmente con sus alumno, requieren de formación, capacitación y asistencia para mejorar su desempeño.

Podemos asumir que el grupo de profesores del perfil logocéntrico (2), es el que está en condiciones de impulsar innovaciones que permitan la reingeniería del perfil docente desde adentro, asumiéndose como un agente institucional auto promotor de prácticas más acordes a las necesidades actuales, debido a que, como lo mencionamos en el capítulo uno, son los propios profesores los que se han constituido en formadores (en razón a la política no escrita de que todo aquel que es capacitado debe reproducir en algún grado los

conocimientos adquiridos), como resultado al cambio que los estudios de postgrado, en la mayoría de los casos de estos profesores, han generado en su perfil profesional y docente.

Respecto a este punto, deseamos concluir que asumir y entender la perspectiva de los alumnos, nos ha permitido establecer una visión distinta en relación con el planteamiento de las políticas de mejoramiento docente. Sin embargo, consideramos que es necesario recuperar, analizar y contrastar los datos proporcionados por los alumnos con aquellos de los profesores, respecto de su propia satisfacción profesional obtenida a través del ejercicio de la docencia y su visión del tipo de prácticas docentes desarrolladas, con los resultados aquí obtenidos.

CONCLUSIONES

Finalmente haber establecido el contexto en el cual se desarrolla actualmente la práctica docente de los profesores de educación superior tecnológica en el SNIT, nos permite reconocer la importancia de considerar que los procesos de desarrollo docente respondan a necesidades específicas de la población a la que van dirigidos a partir de un diagnóstico de sus condiciones y los requerimientos a los que se les enfrenta en el contexto institucional y específicamente en la didáctica de las disciplinas.

Respecto de lo cual no podemos olvidar el planteamiento que sustentó el método de nuestro estudio, recuperar la relación que establecemos entre las prácticas de enseñanza y las percepciones de efectividad del aprendizaje de aquellos en los cuales se pretendió lograr un aprendizaje significativo. Sería importante destacar que las acciones de fomento a la reingeniería de las prácticas docentes debiera darse de acuerdo a esta identificación diferenciada del perfil docente de los profesores, estableciendo las prioridades respecto del trabajo de formación profesional que para el profesor redunde en las transformaciones que de acuerdo al perfil requiere que le provean la capacitación, formación y asesoría. Que permitan la constitución de comunidades docentes donde los profesores, sean capaces de aplicar lo que enseñan en diferentes contextos y sepan tomar decisiones y actuar en consecuencia, propiciando en los alumnos la capacidad de hacer juicios consientes basados en la reflexión de lo aprendido de modo que lo integren a su experiencia y contribuya en su

formación para a lograr que sean personas más completas y responsables consigo mismo y con la sociedad.

LITERATURA CITADA

- De Ibarrola, M. y E. Bernal. 1995. **Tendencias actuales del subsistema de educación tecnológica en México: consideraciones y reflexiones.** Documento presentado en el Seminario Subregional sobre Educación para el Mundo del Trabajo y Lucha contra la pobreza. Buenos Aires, 21-24 de Noviembre.
- Díaz Barriga, F., y Hernández G. 1998. **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo; Una Interpretación Constructivista.** México, Mc Graw Hill, México, 230 pp.
- Didou A., S. 2002. **Las Políticas de Educación Superior en los Institutos Tecnológicos Federales: Una Reforma Inconclusa.** Revista Mexicana de Investigación Educativa en Línea, Ene-Abr. 2002, Vol. 7, México, Núm. 14 pp. 51-73.
- García-Valcárcel A. 1995. **Modelos de Actuación Docente en la Enseñanza Universitaria.** Tesis Doctoral Universidad de Cantabria, España.
- Ibarra Colado E. 2001. **La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y Modernización.** México, DGEP-UNAM / FCP y S -UNAM / UAM-I / ANUIES, Col. Postgrado, Núm. 16, 524 pp.
- Luna, E. 2002. **La Participación de los Docentes y Estudiantes en la Evaluación de la Docencia.** Plaza y Valdez Editores, Universidad Autónoma de Baja California, México, 277 pp.
- Neumann, Y. y Finaly Neumann E. 1989. **An organizational behavior model of students' evaluation of instruction.** Higher Education, Vol. 18, No. 2, Págs. 227-238. "Opciones de Cambio en la Educación Superior", 1985, marzo (*) Trabajo elaborado por la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.
- Pérez, C. 2004. **Técnicas de análisis multivariante de datos; aplicaciones con SPSS.** México, Pearson, Prentice Hall.
- Rodríguez, R. 2001. **Política de educación superior en México, año 2000.** En Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.) Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva. México: UPN/La Jornada, vol. I. pp. 100-116.

- Rodríguez, R. 2002. **Continuidad y cambio de las políticas de educación superior.** Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 7, Núm. 14. Pp. 133-154.
- SEP. 1993. **Reforma de la educación superior tecnológica por licenciatura.** Vols. 1 a 19, México: SEP.
- SEP-COSNET. 1993. **Propuesta de reforma de planes y programas de estudio de la educación superior tecnológica.** Documento para análisis. México: SEP-COSNET.
- SEP-SEIT. 1995. **Programa de Desarrollo de la Educación Tecnológica, 1995, 1995-2000.** México: SEP.
- Vargas, M. R., 2003. **La educación Superior Tecnológica.** Revista de la Educación Superior Tecnológica en Línea, núm. 126, Revisada en Jun. de 2003. Disponible en <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Villa Lever, L., Flores-Crespo P. 2002. **Las Universidades tecnológicas Mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. Nuevas tendencias de la educación técnico-profesional en México.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril, vol. 7, numero 14, pp. 17-49.

José Ángel Vera Noriega

Doctorado en Psicología Social del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. en el Departamento de Desarrollo Regional Evaluación de Programas en Salud y Educación. Sus más recientes publicaciones son: “Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana”, en *Educacao e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educacao da Universidade de Sao Paulo (2005); “Pareja, estimulación y desarrollo del infante en zona rural en pobreza extrema”, en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (2005); “Juegos, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida”, en la Revista CNEIP Enseñanza e Investigación en Psicología (2006). Correo electrónico: avera@ciad.mx

María del Carmen Islas Sepúlveda

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestra en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD, A. C.), y adjunto al Departamento de Desarrollo Humano y Bienestar Social de la Coordinación de Desarrollo Regional.

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Maestra en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD, A. C.), y adjunto al Departamento de Desarrollo Humano y Bienestar Social de la Coordinación de Desarrollo Regional. Correo electrónico: claudiak_vera@prodigy.net.mx