

CURSOS PROFESORES 2013 PERÍODO ENERO-JUNIO

Cursos intensivos:
del 7 al 25 de enero de 2013.

Inscripciones del 26 de noviembre al 10 de diciembre de 2012.

Cursos extensivos:
del 5 de febrero al 8 de junio de 2013.

Inscripciones del 14 al 28 de enero de 2013.



DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA DE PREGRADO
Departamento de Formación y Actualización Académica



Conoce nuestros
SERVICIOS
para los **profesores**

Cursos presenciales, semipresenciales y en línea, sobre las siguientes áreas de formación Docente:

| | |
|--|------------------------|
| • Identidad institucional | • Evaluación educativa |
| • Diseño curricular | • Formación humanista |
| • Metodologías de enseñanza | • Lenguas extranjeras |
| • Recursos didácticos y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación | • Tutoría |

Cursos especiales (para grupos de profesores de la UAA, con necesidades específicas sobre formación docente).

Asesoría pedagógica (para atender situaciones relacionadas con la planeación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje).

**ENCUENTRA TEMAS DE INTERÉS
PARA EL EJERCICIO DE TU
PROFESIÓN DOCENTE EN:**

| | |
|---|---------------------------------|
| Programa de radio "El Gis" | Revista semestral DOCERE |
| Todos los jueves a las 14:00 hrs. por 94.5 FM | |

Contáctanos: Departamento de Formación y Actualización Académica,
Unidad de Estudios Avanzados, planta baja, Tels. 910-74-00 ext. 205 y 910-74-89.

Redocente: Lista de distribución vía correo electrónico formaprofe@correo.uaa.mx
Página web: <http://www.uaa.mx/direcciones/dqdp/defaa/>
Red social: <http://www.facebook.com/formacion.docente.uaa>

DOCERE

Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica



DOCERE

Directorio

M. en Admón. Mario Andrade Cervantes
Rector

Dr. en C. Francisco Javier Avelar González
Secretario General

Dr. Armando Santacruz Torres
Director General de Docencia de Pregrado

M. en M. María de Lourdes Chiquito Díaz de León
Directora General de Difusión y Vinculación

Comité editorial

Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz
Departamento de Innovación Educativa

Mtra. Martha Esparza Ramírez
Departamento Editorial

Dr. Daniel Eudave Muñoz
Departamento de Educación

Lic. Martha Hilda Guerrero Palomo
Departamento de Formación y Actualización Académica

Lic. Silvia Vanessa Martín Gómez
Departamento de Apoyo a la Formación Integral

Lic. Jesús Martínez Ruiz Velasco
Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Norma Isabel Medina Mayagoitia
Departamento de Comunicación

Mtra. María Antonia Montes González
Departamento de Letras

Lic. Jorge Partida de la Cruz
Departamento de Formación y Actualización Académica

Mtra. Karla del Rosario Saucedo Ventura
Departamento de Innovación Educativa

Mtra. Ana Luisa Topete Ceballos
Departamento de Letras

Lic. Patricia Villalpando Salas
Departamento de Formación y Actualización Académica

Enlace en los Centros Académicos

Mtra. Diana Paloma Mora Herrera
Centro de las Artes y la Cultura

MVZ. Francisco Raúl Romero Rivera
Centro de Ciencias Agropecuarias

Mtra. María Elena González López
Centro de Ciencias Básicas

Dr. Eduardo Rubio Cerda
Centro de Ciencias de la Ingeniería

Dra. Hilda Eugenia Ramos Reyes
Centro de Ciencias de la Salud

Mtra. Ma. del Socorro Lilia Pallás Guzmán
Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción

Dra. Sandra Yesenia Pinzón Castro
Centro de Ciencias Económicas y Administrativas

Lic. Fernando Delgado Espejo
Centro de Ciencias Empresariales

Lic. María del Carmen Santacruz López
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

DOCERE

Revista semestral del Departamento de Formación y Actualización Académica.
Año 3, número 7, 2012.

Número de certificado de reserva de derecho al uso exclusivo del título
y certificado de licitud de título y contenido en trámite.

El contenido de las colaboraciones es responsabilidad exclusiva de los autores.

Tiraje 1,300 ejemplares.

Distribución gratuita.

Impreso y hecho en México.



Unidad de Estudios Avanzados, planta baja. Universidad
Autónoma de Aguascalientes.

Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria,
C.P. 20131, Aguascalientes, Ags.

Tel. (01-449) 910-74-00, ext. 205, (01-449) 910-74-89

<http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa>

formaprofe@correo.uaa.mx

<http://www.facebook.com/formación.docente.uaa>

Ing. Lilia Bertha Trespalacios Sosa
Centro de Educación Media

Lic. Jorge Partida de la Cruz
Editor

Rubén Rodríguez Álvarez
Diseño portada / Maquetación

Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas
Fotografía

Índice

5

Las actitudes en el perfil de egreso: un reto para las instituciones educativas

Tema de interés

9

La evaluación en los procesos de aprendizaje del diseño arquitectónico

Orientaciones educativas

13

El Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA): escuela de profesores

Algo sobre el DEFAA

16

Estilos de aprendizaje y el trabajo en el aula

El docente y su entorno

20

La tutoría: proceso de autorreflexión y seguimiento sistematizado

El docente y su entorno

23

La lectura bajo un enfoque constructivista

El docente y su entorno

27

El docente y la articulación de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje

El docente y su entorno

30

Perfil y compromisos del tutor como agente de transformación del estudiante

Tema de interés

33

Un análisis de la evolución de los cursos de formación docente relacionados con tecnología educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Algo sobre el DEFAA

PRESENTACIÓN

A poco más de tres años de haberse creado la presente revista y después de siete números editados, se hace un alto en el camino para reflexionar sobre lo que se ha hecho hasta el momento; los resultados hasta el año 2012 han sido más que satisfactorios gracias al apoyo de seres humanos muy profesionales, desde el mismo comité editorial, pasando por la titánica labor del personal del Departamento Editorial de la UAA, hasta los profesores y profesoras que a pesar de sus múltiples actividades se han dado a la tarea de escribir y plasmar su pensamiento educativo en esta revista.

Continuaremos trabajando con más ediciones, con más ensayos; para lograrlo, será muy valiosa la colaboración de todos los que han participado en ésta y las anteriores ediciones; asimismo, de quienes decidan sumarse a tan valiosa actividad de formación docente. Creemos que se pueden lograr y cumplir las metas trazadas si se trabaja con ahínco, entusiasmo y sobre todo, interacción en equipo. En este número, y así ha sido desde el primero, se manifiesta ese enorme deseo de dar lo mejor de uno, lo mejor de un equipo.

En esta edición se muestra al lector un abanico con diversas temáticas; si bien es cierto que en anteriores ediciones se dedicaba toda la revista a un asunto en particular, a partir del presente número se amplía el horizonte de contenido, ya que se abordan ensayos que van desde el campo de las metodologías de enseñanza, hasta interesantes trabajos sobre tutoría, evaluación educativa e identidad institucional.

La revista *Docere* no está dirigida sólo a profesores de la UAA, está abierta al pensamiento educativo de otras instituciones de educación media superior y superior, tanto del estado como del resto de las entidades federativas, por lo que atentamente reiteramos la invitación para que envíen sus valiosas propuestas, con las cuales podremos compartir diversas maneras de concebir el quehacer docente; en la última página del presente número encontrarán la convocatoria correspondiente.

Se Lumen Proferre

Las actitudes en el perfil de egreso: un reto para las instituciones educativas

Onésimo Ramírez Jasso

Generalmente, en los planes de estudio se contemplan conocimientos, habilidades y actitudes como elementos que conforman el perfil del egresado y que prácticamente se convierten en los objetivos de todo el proceso formativo. De la misma manera, en casi todos los planes de estudio resulta muy claro de qué manera se van a conseguir los conocimientos y las habilidades, para lo cual se estructuran cursos, seminarios, talleres, etcétera; sin embargo, no aparece con la misma claridad de qué forma los estudiantes conseguirán las actitudes que se pretenden. Por tanto, casi siempre el logro de actitudes se reduce a un buen deseo o, cuando mucho, a la suposición de que se van derivando automáticamente de los conocimientos y de las habilidades. El problema es que esto es discutible.

Es conveniente precisar qué se entiende, desde la investigación psicológica, por “actitud”. Se trata de una disposición más o menos estable, solamente que tal disposición es la resultante de la integración de tres componentes: un componente cognoscitivo, un componente afectivo emocional y un componente conductual (Eagly, 1995).

El componente *cognoscitivo* se refiere al conjunto de conocimientos, creencias, saberes, convicciones, certezas, etcétera, que la persona acumula, organiza e integra en un cierto sistema. No es sólo la cantidad de información, sino la manera como tal información es asumida. Es decir, se va constituyendo en la cosmovisión de la persona, en aquello que ésta considera cierto y, en algunos casos, hasta verdadero. De hecho, tal cosmovisión le permite ver la realidad de una manera determinada.

El componente *afectivo emocional* tiene que ver con la atracción o repulsión que se experimenta en relación con cierta realidad. No siempre esa atracción o repulsión tiene una base racional, es decir, no siempre se deriva de la valoración que se hace acerca de la consistencia del componente cognoscitivo; sin embargo, ciertamente puede generarse un conflicto ante las discrepancias entre lo que se sabe y lo que se siente. Puede decirse que este componente constituye el tono emocional y afectivo de abordar la vida.

El componente *conductual* se refiere al comportamiento regular del sujeto ante las diferentes situaciones. Lo que suele hacer la persona. No tiene que ver estrictamente con lo que llamamos *hábitos*, puesto que no se trata de la automatización de una conducta, sino de la ejecución derivada de lo que se conoce y de lo que se siente en relación con algún aspecto de la realidad. Algunos investigadores como Joseph Nutin (1990) consideran que este componente es el indicador más fiable de la actitud.

Para hablar, entonces, sobre desarrollar una actitud, habría que atender cada uno de sus componentes y su correspondiente integración. En muchos planes de estudio se espera que el egresado logre una actitud reflexiva y crítica. Esto nos invita a analizar las implicaciones que tendría en relación con cada uno de los componentes mencionados. ¿Cuál podría ser el estado del componente cognoscitivo de una actitud reflexiva y crítica? Pues bien, se proponen algunas hipótesis al respecto. En primer lugar, la reflexión misma debería ser ya una actividad habitual a la que, además, se le concediera un gran valor. La reflexión en sentido estricto es ya posible a partir de los inicios de la adolescencia. Por tanto, durante la formación universitaria pensar reflexivamente debería ser una actividad totalmente ordinaria.

Hay que precisar entonces qué se entiende por *reflexión*, a fin de detectar en qué nivel de logro es previsible identificarla durante los tiempos de estudiante. La reflexión puede entenderse como la acción mental que permite atender detenidamente cualquier proceso de razonamiento y regresar sobre el mismo para verificar aciertos o errores y, por tanto, fundamentar convicciones, toma de decisiones o ejecución de conductas determinadas. Esta actividad mental permite también *hacer consciente la conciencia*, valga la aparente redundancia, e incrementar la clarificación de la identidad personal.

En este sentido, el desarrollo de este componente actitudinal supone, además de acumular y organizar conocimientos y creencias, la clarificación cada vez mayor de la propia identidad. Es decir, en la medida que se sabe más de las disciplinas que se estudian, se sabe también más de sí mismo como sujeto afectado por la disciplina. En otras palabras, entre más saberes posean los alumnos en relación con lo que estudian, al mismo tiempo más sabrán de sí mismos como profesionales potenciales de ese campo, de tal manera que se vaya consiguiendo una completa sintonía entre lo que el quehacer profesional demanda y lo que las aspiraciones personales pretenden. Así, se puede garantizar la realización de la persona y evitar, o al menos disminuir, cualquier riesgo de crisis de identidad.

Pero además, en los planes de estudio se pretende desarrollar una actitud reflexiva y crítica. Puede entenderse que se trata de una actividad de juicio ante la realidad y ante sus diversas explicaciones, que se supere la inge-

nuidad infantil y el egocentrismo adolescente, que los juicios sean cada vez más fundados y que sea capaz de reconocer el valor y la bondad independientemente de los propios gustos. Por último, que los juicios también estén orientados a evaluar las convicciones, las emociones y las acciones propias, de tal manera que se supere cualquier dogmatismo tanto personal como impuesto por el medio. Lo anterior no quiere decir que se caiga en un escepticismo a ultranza, sino que se mantenga una disposición siempre analítica que permita tomar decisiones y obrar en consecuencia. Tal vez este elemento de la reflexión crítica sea uno de los logros que más tardan en conseguirse, no sólo por la tardanza en el desarrollo intelectual, sino porque las instituciones muchas veces contribuyen con su sobreprotección a que los sujetos en formación demoren mucho en conseguir su autosuficiencia.

¿Cómo interviene el componente emocional afectivo en el logro de una actitud reflexiva y crítica? Originándola y manteniéndola. El gusto por la reflexión no es precisamente natural. Tal vez nos damos cuenta de que cualquier llamado a pensar no es recibido con mucho entusiasmo en general, menos aún en un mundo como el nuestro, que evita con tanta facilidad la reflexión y se inclina más por el activismo o, cuando mucho, por el recurso de las imágenes y los estímulos sonoros. Por tanto, el gusto por la reflexión hay que aprenderlo también y se aprende en la medida en que se disfruta y poco a poco, como cualquier otra actividad compleja. Pero una vez aprendido, puede impulsar el inicio de la reflexión y el que ésta se mantenga.

Ahora bien, existe otra situación para considerar, la conducta como manifestación evidente de la actitud. ¿Qué tanto se reflexiona? ¿De qué manera se recibe la información venida del maestro, del libro o de cualquier fuente? ¿Cuánto tiempo se dedica a reflexionar sobre sí mismo, sobre el quehacer actual del estudiante, sobre el futuro ejercicio profesional? Se supone que la actividad de reflexionar, como una actividad cotidiana, debiera derivarse de la convicción de que reflexionar es bueno y de la emoción que su ejercicio comporta. El problema es precisar qué se hace para conseguirlo. ¿Qué estamos haciendo los maestros para que se formen con una actitud reflexiva y crítica? ¿Cuestionamos, confrontamos, originamos conflictos cognitivos, estimu-



lamos la discusión, reforzamos el pensamiento independiente, valoramos preferentemente el razonamiento a la simple repetición reproductiva, prescindimos de nuestra suficiencia para atender el proceso y la manera de pensar del estudiante?

El problema es que no se precisa en los planes de estudio ni dónde, ni cuándo ni de qué manera se van a originar y desarrollar las actitudes que se desea en el perfil de egreso. Indudablemente que esto representa un reto para las instituciones educativas que no se resuelve con algunos cursos. Es inobjetable que las actitudes resultan de la interacción con los otros. Si los estudiantes se incorporaran a una institución educativa en la que se vivieran las actitudes que se desean para sus egresados, el problema dejaría de ser tal.

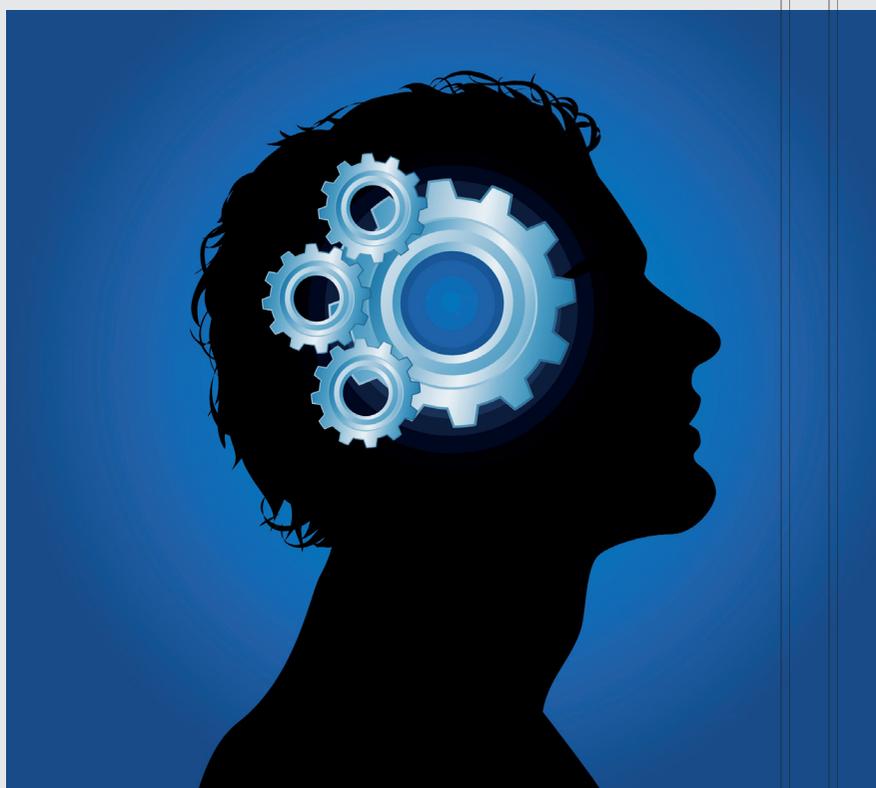
Retomando el análisis inicial, es indudable que una de las cosas que se requiere es el conocimiento. Pero es ingenuo pensar que basta con que se sepa algo sobre alguna cosa para que ya por ese solo hecho se tenga una *actitud formada*. En ese caso debería ser suficiente el conocimiento sobre la ley y sus bondades para que se consiguiera una actitud de cumplimiento de la misma, y la experiencia nos dice lo contrario. No basta sólo el conocimiento, pues; en este mismo terreno, es necesario que tal conocimiento se integre en el sistema global de creencias, de tal manera que forme parte del mismo y dentro de éste tenga sentido. Se ha podido precisar que ningún conocimiento es indiferente para la vida emotiva de la persona, más aún, la emoción de alguna manera es la tonalidad del conocimiento. Hay conocimientos que nos emocionan y que nos provocan cierta repulsa. Aquí sería interesante revisar qué tan atractivos han sido los conocimientos que durante su carrera han ido construyendo los estudiantes. Porque esto sería una garantía de que se mantendrán como parte del sistema de creencias en relación con el quehacer profesional.

Consideraciones finales

Dado que el componente conductual es el más confiable en la manifestación y en la formación de las actitudes, lo primero que hay que afirmar es que “a reflexionar se aprende reflexionando”, de la misma manera que a nadar se aprende nadando. Si esto es así, entonces se tienen que propiciar mayores oportunidades de

reflexionar, se tienen que reforzar, para que se incrementen, las manifestaciones de reflexión, se tiene que valorar la reflexión de una forma privilegiada sobre cualquier otra actividad meramente repetitiva, mecánica, especialmente en relación con el uso de las casi milagrosas tecnologías que, en muchas ocasiones, han suplantado la acción inteligente y pensante de profesores y estudiantes y, sin negar que un ambiente favorable para la reflexión pudiera ser propiciado por el trabajo de los profesores, es indispensable que los estudiantes no lo esperen pasivamente, que lo construyan con la reflexión personal frecuente, con la creación de círculos de discusión y análisis sobre asuntos profesionales o cualquier otro tema, con lecturas compartidas, con la elaboración de ensayos en los que se plasme su pensamiento, etcétera. Lo mismo puede decirse en relación con la “reflexión crítica”. Todos necesitamos una reflexión más juiciosa, en el sentido de que posea un nivel de análisis de mayor profundidad. Estamos cansados tanto de las banalidades como del criticismo destructivo. Conseguir esta actitud también requiere multiplicar las ocasiones de analizar, de ver más allá de lo obvio, de buscar las causas o razones que intervienen en los fenómenos, examinar consecuencias, prever situaciones posibles, etcétera. Como se puede ver, de lo que se debe estar más alejado es de la pasividad y del conformismo.

[http://www.pcs.org/assets/uploads/brain\(1\).jpg](http://www.pcs.org/assets/uploads/brain(1).jpg)

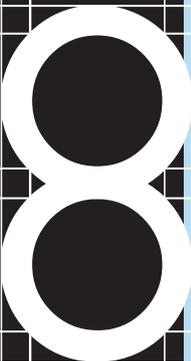


El proceso de formación académica, por sí mismo, parece que no ha sido capaz de transformar la conciencia de las personas para que rebasen la visión meramente laboral o de privilegio social. La mayoría de los estudiantes egresan con la idea de haber sido formados para trabajar en un ámbito determinado y no tanto para vivir de otra manera. Puede suponerse que los planes de estudio no dan para otra cosa. Para contrarrestar esta situación se requiere una disposición personal diferente: más abierta a la transformación positiva. Es indispensable romper el tedio, la rutina, la pasividad, y responsabilizarse más de la propia formación, esto implica saberse comprometido consigo mismo para la vida y no sólo para una labor específica. En la medida en que se vaya dando una acción de fuera hacia dentro y de dentro hacia fuera, entre la persona y el entorno educativo, se podrá ir garantizando la construcción de la identidad personal, dentro de la cual la práctica específica de una profesión sólo representa un subconjunto de la misma.

Fuentes de consulta

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1995). *Attitude strength, attitude structure and resistance to change*. En Petty, R.E. y Krosnick, J.A. (Eds.), *Attitude strength: antecedents and consequences*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Nuttin, J. (1990). *La ilusión de cambiar la actitud: hacia una teoría del contagio de respuesta de la persuasión*. Nueva York: Academic Press.



La evaluación en los procesos de aprendizaje del diseño arquitectónico

Antonio Rosales Hernández / Humberto Vázquez Ramírez

La enseñanza de la arquitectura en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en las primeras generaciones no contaba con una metodología para el diseño y los sistemas de evaluación, pues éstos eran determinados por cada profesor o grupo de profesores de acuerdo a su percepción e interpretación de la asignatura. A partir de la primera revisión curricular se implementó un solo proceso de diseño, la metodología para el diseño arquitectónico (Andrade Muñoz y colaboradores, 1988), que dio origen a la asignatura del mismo nombre y fue aplicada en todos los talleres de diseño arquitectónico a partir de la segunda revisión curricular. Esta acción sin duda fue un camino hacia la objetividad en los procesos subjetivos de la creatividad y un logro de la carrera de Arquitectura de la UAA, a nivel nacional. Con esto se volvió posible evaluar un proceso de diseño y retroalimentar al estudiante, a partir del manejo de un solo lenguaje; fue viable, además, evaluar un proceso de diseño de una manera más argumentada o racional; sin embargo, la evaluación de la creatividad y sus procesos de pensamiento siguen teniendo un sesgo subjetivo; al respecto, Edward T. White menciona lo siguiente: “por su naturaleza creativa, por ese proceso del pensamiento que no se ha podido racionalizar [...] la Arquitectura es una actividad científica pero también artística” (White, 1973: 25).

En este sentido, el Modelo Educativo Institucional (MEI) de la UAA promueve una educación centrada en el alumno, que pretende vincular la teoría y la práctica en un aprendizaje basado en la solución de problemas, con el objeto de que el alumno mejore su autoestima y el trabajo colaborativo de una forma libre y responsable. Por ello, la evaluación de

los aprendizajes es una función que compete tanto a los profesores como a los estudiantes, y que se da en distintos momentos o etapas del proceso educativo: *evaluación diagnóstica*, *evaluación procesual* y *evaluación sumativa*. Asimismo, es necesario que se evalúen los aprendizajes de una manera integral, es decir, considerando no sólo los *conocimientos*, sino también las *habilidades* y las *actitudes* hacia el aprendizaje, que se contemplan curricularmente y en los objetivos y unidades de aprendizaje.

Los sistemas e instrumentos de evaluación

Existen algunos aspectos que habría que considerar en los sistemas y diseño de instrumentos de evaluación, específicamente en los talleres de diseño arquitectónico:

- *El objeto* de la evaluación (para qué evaluamos).
- *El sujeto* de la evaluación (qué evaluamos, un proceso o un producto).
- *La implementación* de la evaluación (cómo evaluamos, cómo hacer objetiva la subjetividad de la ponderación, entre otros).

El objeto de la evaluación (para qué evaluamos). ¿Cuál es el objeto de la evaluación? ¿Es medir en el alumno el procedimiento o proceso para obtener un conocimiento o medir en el alumno el nivel de aplicación de un conocimiento que adquiere? El objeto de la evaluación es medir en el estudiante el proceso de aprendizaje de un conocimiento experimentado en un taller de diseño, ya que el conocimiento se construye a partir de la experimentación.

Se debe tener muy claras las referencias del nivel de conocimiento y aprendizaje que se va a cubrir por el estudiante en cada asignatura y en cada semestre para poder medir de una manera objetiva. Asimismo, académica e institucionalmente, estas referencias están determinadas curricularmente, y aparecen claramente explícitas en los programas de las materias que los grupos colegiados como las academias revisan periódicamente, en particular a nivel de cumplimiento de objetivos (generales y particulares) de una asignatura determinada.



Foto 2. Croquis del estudio de contexto. Fuente: extraída de internet.

Por lo tanto, el objeto de la evaluación es *medir en el alumno el proceso de aprendizaje de un conocimiento experimentado*, es decir, *el nivel del cumplimiento de los objetivos* de la asignatura de taller de diseño.

El sujeto de la evaluación. ¿Qué es lo que evaluamos, el aprendizaje del alumno como resultado de un proceso, o el producto de un proceso de enseñanza y aprendizaje? En los talleres de diseño se evalúa el *proceso de aprendizaje* y el *producto* que resulta de éste. En dicho proceso “interviene más de una variable que la sola aplicación de un procedimiento de enseñanza-aprendizaje y son éstas las que permiten que el conocimiento se vaya construyendo” (Soto Martínez, 2012: s/p).

Fundamentalmente, las variables que intervienen en la construcción del conocimiento son las *habilidades* y *actitudes* que demuestra el alumno ante el reto del aprendizaje; estas referencias están determinadas explícitamente en los currículos por carrera. Por ejemplo, el egresado de la carrera de Arquitectura (Plan de estudios, 2001) contará con conocimientos, habilidades y actitudes

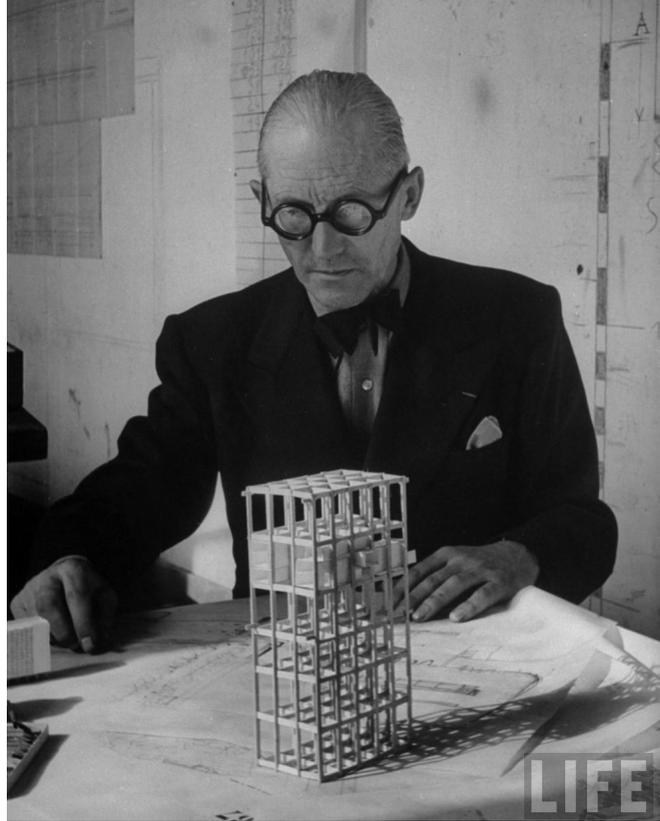


Foto 1. Arquitectura es cosa de arte, un fenómeno de emociones, que queda fuera y más allá de las cuestiones constructivas. Le Corbusier. <http://www.catalogoarquitectura.com/Blog/post/2012/02/15/Alemania-1910-Arquitectura-y-coincidencias.aspx>. Noviembre 2012.

particulares que pueden definirse específicamente por área, por semestre, o incluso por asignatura, en el programa de la materia y en el instrumento de evaluación.¹

La implementación de la evaluación (¿cómo evaluamos?; la subjetividad de la ponderación). Por su naturaleza misma, la creatividad está influida por otros aspectos, uno de ellos tiene que ver con lo que menciona Molina Ayala en el siguiente párrafo: “la manera de ver la vida, e interpretar lo cotidiano; el arquitecto diseña en función de su interpretación y postura personal de pensamiento, sin embargo, hay que considerar la forma de pensar del usuario o habitador y su contexto” (Molina Ayala, 2012: s/p).

Otro aspecto que influye el proceso creativo del diseño arquitectónico según Acevedo Salomao es el hecho de que “responde a la cultura, el lenguaje, la tecnología, las interacciones sociales y medioambientales de un individuo y su grupo social, pues ésta genera patrones” (Acevedo Salomao, E., 2012: s/p).

¹ Como el caso de las definidas en el artículo “La evaluación en los procesos del diseño arquitectónico. Una experiencia docente”, de Humberto Vázquez, Rafael Vázquez y Patricia Villalpando (2011).

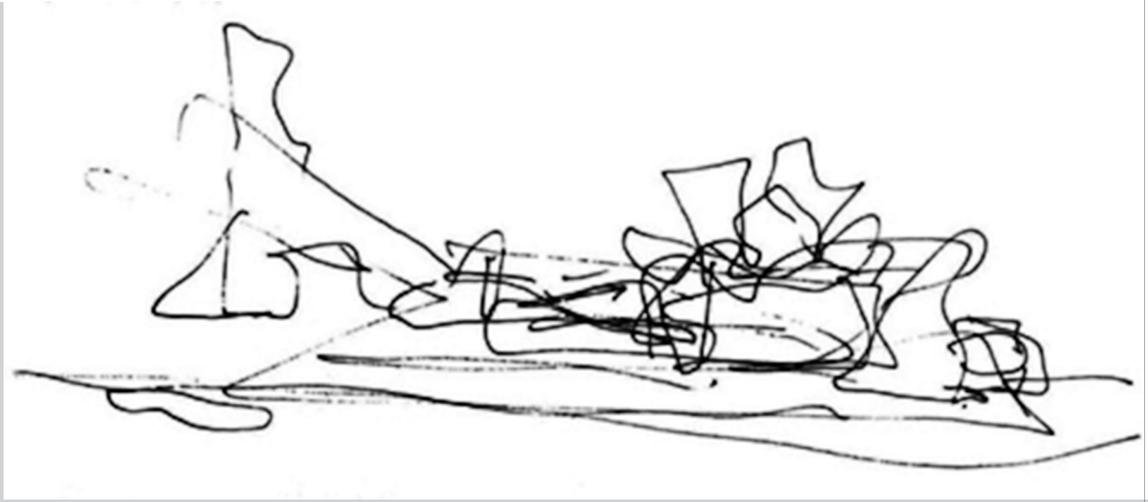


Foto 3. Croquis de Frank Gehry para el Guggenheim de Bilbao, España. Fuente: www.guggenheim-bilbao.es

Con base en lo anterior, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura existen dos variables, la percepción de la realidad de quien diseña y la de quien evalúa, es decir, la percepción de la realidad del estudiante y la del profesor; sin embargo, en la UAA se debe promover una educación *centrada en la formación del estudiante*, con la utilización de estrategias docentes: *viendo, viviendo y haciendo* (fundamento del proceso creativo en talleres de arquitectura), y considerando responsabilidades del grupo social, el entorno y medio ambiente.

Por esto es importante que el conocimiento sea construido por el estudiante, con una postura crítica respecto a la realidad y que defina sus conceptos a partir de su experiencia de vida. Deberá formar sus propios esquemas de pensamiento, materializar sus procesos mentales, buscar aplicaciones de sus conceptos abstractos, aplicarlos a una realidad y finalmente razonar su aplicación para futuras experiencias (Molina Ayala, 2012; Canseco H. y Galaviz Rebollozo, D., 2012).

Conclusiones

1. El objeto de la evaluación es medir en el alumno el proceso de aprendizaje de un conocimiento experimentado, es medir *el nivel del cumplimiento de los objetivos de una asignatura determinada*. Por lo que habrá de ser claros en la persecución de los objetivos de aprendizaje y evaluar en función de los objetivos generales, particulares y específicos del curso.
2. Es tan importante evaluar el *proceso* de aprendizaje del alumno como *el producto* que resulta de éste. Fundamentalmente, las variables que intervienen en *el proceso*

- de la construcción del conocimiento son las *habilidades y actitudes* que demuestra el estudiante ante el reto del aprendizaje, por lo que deben ser sujetas de evaluación.
3. La implementación de la evaluación debe hacerse a un *aprendizaje centrado en el alumno* (de acuerdo a lo planteado en el MEI), con base en los objetivos del curso.
4. Para ejercer la *evaluación procesual* y que ésta sea *formativa*, el docente debe ser *copartícipe del aprendizaje del alumno*, siendo claro con las observaciones durante el *proceso (revisiones sobre el avance en la práctica del diseño)*, y estableciendo parámetros basados en los alcances de los objetivos de la asignatura.
5. Para ejercer la *evaluación sumativa o final* es deseable que el docente haga *copartícipe de su evaluación al alumno*, por ejemplo, con el uso de la bitácora, o permitir que el alumno exponga sus argumentos en la entrega final de sus trabajos, con límite de tiempo, entre otros.
6. Para una sana *implementación de la evaluación*, el docente debe mostrar una actitud de apertura y respeto hacia la opinión, aceptar que los alumnos no perciben la realidad igual que él y debe tener la capacidad de detectar, reconocer y promover las capacidades de cada alumno para obtener un aprendizaje significativo.
7. Los *cuerpos docentes* también deben mostrar una actitud de apertura y respeto hacia la opinión de sus pares y aceptar que no perciben la realidad de igual forma, y deben desarrollar la capacidad de llegar a *acuerdos argumentados* para la *implementación* de su asignatura y por consecuencia de la *evaluación*.

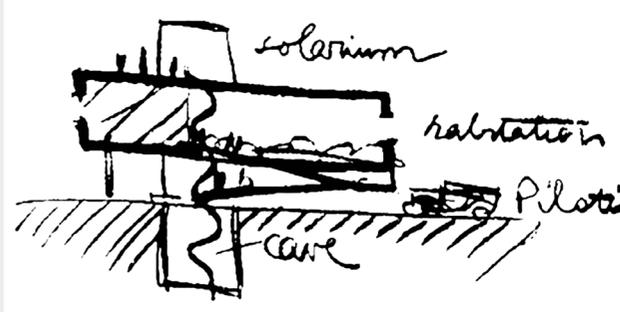


Foto 4. Le Corbusier. Concepto. Fuente: extraída de internet.

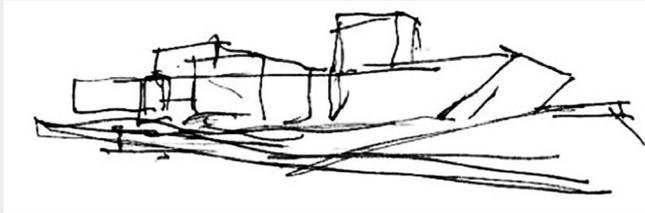


Foto 5. Teodoro González de León. Concepto. Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2a2/03/21/cultura/a03n1cul>

8. Es conveniente el uso de un instrumento de evaluación que considere los acuerdos respecto a los ítems que se van a evaluar por parte de los profesores.

Fuentes de consulta

Acevedo Salomao, E. (2012). Reflexiones sobre el espacio habitado y formas de vida. 87 Reunión de ASINEA, mayo de 2012, CCDC, UAA.

Andrade Muñoz M., Sánchez de Aguilera M. E., Sotomayor de la Serna M. G., (1988). *El método de diseño. Un método científico*. México: UAA.

Canseco, H. y Galaviz Rebollozo, D. (2012). La importancia de la enseñanza-aprendizaje para la formación de arquitectos conscientes y responsables. 87 Reunión de ASINEA, mayo de 2012, CCDC, UAA.

Molina Ayala, M.E. (2012). El diseño del espacio antrópico como producto de la cosmovisión y de la abstracción. 87 Reunión de ASINEA, mayo de 2012, CCDC, UAA.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura 2001. Departamento de Diseño del Hábitat, CCDC, UAA.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Arquitectura 2012 (2012). Departamento de Diseño del Hábitat, CCDC, UAA.

Soto Martínez, J. (2012). Foro de Innovación Educativa 2012. 27 de junio de 2012, CCDC, UAA.

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2007). *Modelo Educativo Institucional*. Correo Universitario, sexta época, núm.16, publicado el 15 de marzo de 2007. México: UAA.

Vázquez, H., Vázquez, R. y Villalpando, P. (2011). La evaluación en los procesos del diseño arquitectónico. Una experiencia docente. *Docere. Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica*, No. 4, junio.

White, E.T. (1973). *Sistemas de ordenamiento: una introducción al diseño arquitectónico*. México: Ed. Trillas.

White, E.T. (1975). *Manual de conceptos y formas arquitectónicas*. México: Ed. Trillas.

El Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA): escuela de profesores

Jorge Partida de la Cruz

*Docendo discitur*¹

Séneca

A manera de antecedente

La importancia de la formación docente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) ha tenido y tiene hasta la fecha una notable relevancia, considerando que desde antes de su fundación se percibió la necesidad de ofrecer orientación y asesorías didácticas a los profesores del entonces Instituto Autónomo de Ciencia y Tecnología (IACT). A partir de 1989, se implementó un programa de formación con el propósito de responder a múltiples necesidades, sobre todo en el sentido de elevar la calidad de la educación que se impartía desde aquel entonces.² A partir de ahí se manifestó una serie de logros, avances y mejoras respecto a la formación de los maestros, lo cual ha permitido, hasta la fecha, consolidar un departamento dedicado *ex profeso* al perfeccionamiento y optimación docente de los profesores. A más de veintitres años de haberse creado el Programa de Formación de Profesores de la UAA, se puede reconocer con plena seguridad el trabajo, dedicación y empeño de todos y cada uno de los que han participado en dicho programa, desde profesores hasta personal del Departamento.

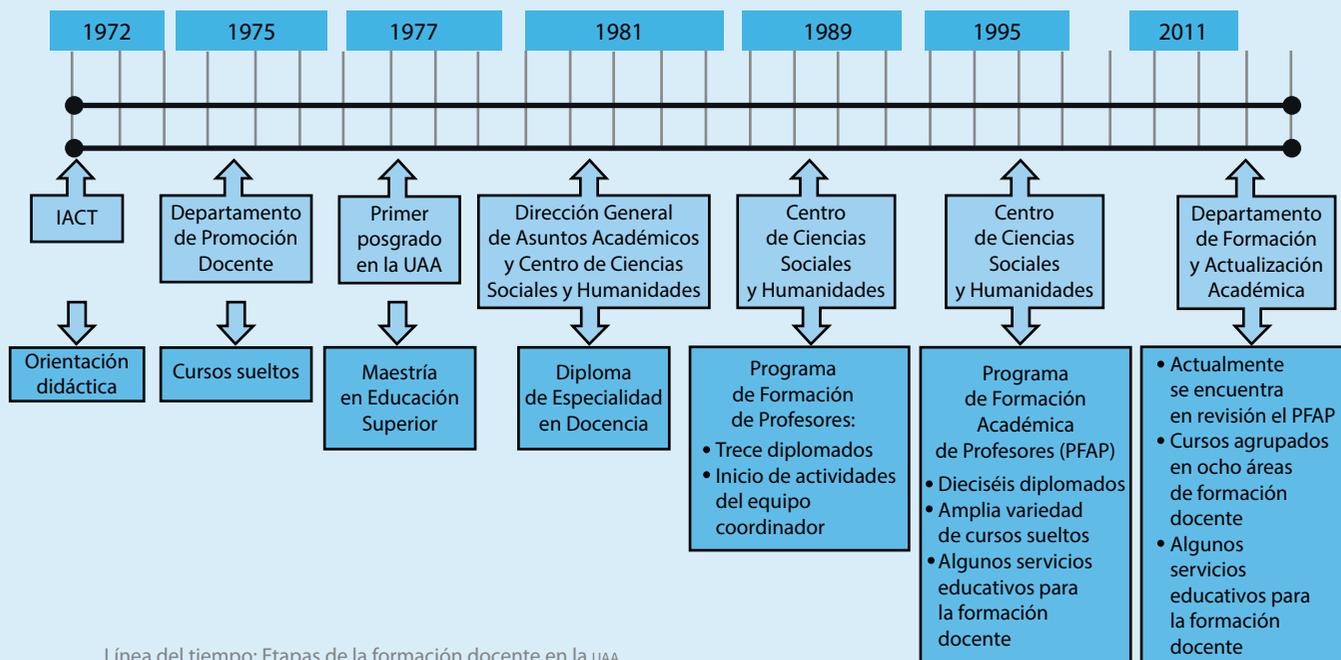
Tomando en consideración estos breves antecedentes, es menester hablar sobre lo que el Departamento de Formación y Actualización Académica ha hecho en los últimos años, y no tanto desde el punto de vista cuantitativo, pues al fin y al cabo tiene su justa importancia y ya en otros momentos se ha expuesto en varios medios de difusión, sino desde el punto de vista cualitativo; así, se desea transmitir la relevancia de la formación docente en la UAA a través de su trayectoria y fases de consolidación para cristalizarse en lo que hoy es el Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), conservando su esencia como *formadora de formadores*.

Ese término tan común: *formar*

De ninguna manera será ocioso considerar, antes que nada, el significado del vocablo “formar”. Se puede decir que tiene un significado profundo e integral, viene del latín *formare*: dar forma a algo, criar, educar, adiestrar;

¹ Se aprende enseñando.

² Jiménez Gómez Loza, María y Martínez Ruiz Velasco, Jesús (Coords.). *Testimonios de docentes y la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, UAA, 2009.*



Línea del tiempo: Etapas de la formación docente en la UAA.

también significa hacer o componer el todo de sus partes.³ Evidentemente el sentido de “educar” tiene mucho más sentido que el resto de estos significados, pareciera que un profesor, con la experiencia adquirida, ya no tuviera más remedio que impartir su clase, pero nos damos cuenta en la práctica cotidiana que no es así, un docente nunca termina de aprender, de actualizarse, de “formarse”. Es de todos sabido que la mayoría de los profesores universitarios no posee una formación didáctica formal o magisterial; por lo general, son profesionales en determinadas áreas del conocimiento, incluso con posgrados, luego es imprescindible capacitarlos o apoyarlos para que cuenten con ciertos fundamentos o bases en esa formación docente a través de diversas estrategias de formación y actualización; el DEFAA cumple, así, esta loable y destacada labor desde hace más de dos décadas. Si bien es cierto que en el Modelo Educativo Institucional de la UAA se establece como necesidad prioritaria la formación integral del estudiante, también es válido asumir que la figura del educador universitario es trascendental y relevante; aspectos como la excelencia educativa, la motivación “en” y “con” los estudiantes, los valores, el manejo fluido y experto de los contenidos, el uso de tecnología de punta, los procesos de evaluación, entre muchos otros, son asuntos en los que el profesor debe estar continuamente actualizado y preparado, de ahí la

importancia de que el DEFAA contribuya implementando estrategias de formación para cubrir esas necesidades.

La materia prima: los cursos

La materia prima que el departamento ha utilizado y hasta la fecha emplea con éxito, la estrategia toral para cumplir su misión cuyo principio es facilitar y proporcionar a los profesores una formación y actualización docente, son los cursos que cotidianamente se diseñan e implementan. Durante casi cuatro décadas se han impartido cursos, talleres, diplomados, etcétera, con diversas temáticas (véase línea del tiempo). A lo largo de estos últimos años se han impartido cursos en diversas áreas de formación, las cuales son identidad institucional, diseño curricular, metodologías de enseñanza, recursos didácticos y TIC aplicadas a la educación, evaluación educativa, formación humanista, lenguas extranjeras, y finalmente, tutoría. Por otra parte, si en un tiempo no muy remoto se implementaron cursos únicamente en la modalidad presencial, es decir, en un aula donde acuden al mismo tiempo tanto participantes como profesor/formador, actualmente, la UAA, en general, y el DEFAA, en particular, cuentan con tres modalidades: presencial, semipresencial o combinada, y en línea.

Las modalidades semipresencial y en línea han proliferado últimamente gracias al impacto que han causado las nuevas tecnologías y el acceso a la gran red mundial: Internet. Este

³ Real Academia Española, consultada en Internet el 31 de agosto de 2012 en: <http://lema.rae.es/drae/?val=formar>.

notable hecho ha permitido que muchos docentes puedan tomar cursos y trabajar en sus hogares en horarios no convencionales, o bien asistir a dicho curso una o dos veces por semana; hay que aceptar que un número de profesores difícil de precisar todavía se muestra un tanto escéptico en cuanto a utilizar las TIC, lo cual implica cierta desventaja frente a los estudiantes debido a que la mayoría emplea teléfonos celulares, computadoras portátiles, *tablets*, *podcasts*, etcétera, con el fin de aprender y optimar recursos didácticos. Ante tal situación, el departamento se esfuerza por actualizar y formar a los maestros en este aspecto tan importante en la actualidad. Es pertinente subrayar que los profesores, academias y departamentos académicos de la UAA pueden solicitar en un momento dado cursos especiales para satisfacer necesidades específicas de formación docente.

Además de cursos, el DEFAA ofrece actualmente un conjunto de servicios también enfocados al aprovechamiento y beneficio académico de los profesores: programa de radio “El Gis”, revista *Docere*, comunicación vía correo electrónico a través de “Redocente”, asesorías pedagógicas, información en página web, información en red social y proyectos académicos especiales.

El programa de radio “El Gis” ya tiene varios años ininterrumpidos transmitiendo en vivo programas dirigidos a todo público, pero en particular a los maestros; las temáticas han sido diversas, pero todas enfocadas a temas de vanguardia acordes a las áreas de la formación docente.

El medio de difusión impreso es la revista semestral *Docere*, cuyo contenido ha versado sobre las temáticas ya comentadas líneas atrás; sólo por mencionar algunos títulos de artículos, se citan los siguientes: “La cultura de la evaluación”, “Raíces y gestación de la UAA”, “La disciplina en la enseñanza”, “El uso de las TIC, una nueva competencia docente”, y “El sentido de la formación humanista”, entre otros.

La asesoría pedagógica es otro servicio que ofrece el departamento, se han recibido visitas de maestros que solicitan apoyo; desde una asesoría sobre cómo elaborar un programa de materia, hasta las recomendaciones básicas para utilizar una plataforma educativa en línea (Moodle 18, por ejemplo).

A través de la página web del DEFAA se pretende difundir aún más sus actividades; su diseño e interactividad amigable, con información relevante y actualizada, sigue las directrices propuestas por la UAA, encaminadas a promover la

difusión de la ciencia y la cultura. La dirección web es la siguiente: www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa.

Existe también una interacción periódica entre los profesores de la UAA y el departamento mediante el correo electrónico forma-profe@correo.uaa.mx, gracias a *Redocente*; de esta manera se mantiene bien informada y actualizada la planta docente en temas relacionados con la enseñanza, así como con los servicios educativos para la formación docente que implementa el DEFAA.

Las redes sociales tienen cada día más impacto en el entorno y particularmente en los maestros, el DEFAA no está exento de esta herramienta; de hecho, cuenta con un muro que da a conocer los servicios y actividades del departamento, se difunde la programación de radio, cápsulas breves sobre los contenidos de la revista *Docere*, entre otros. Hasta ahora, se tiene suscrita una buena cantidad de profesores; la dirección para entrar a la red social es www.facebook.com/formacion.docente.uaa.

Por último, es menester señalar que un servicio más del DEFAA es el que se refiere a los proyectos académicos especiales, al diseñar, implementar y evaluar tareas relacionadas con la formación docente de los profesores. El DEFAA, fiel a su misión y visión, continuará ofreciendo éstos y más servicios en beneficio de los maestros y de la UAA. Hay que recalcar que se han hecho esfuerzos importantes con la idea de continuar mejorando día a día, con el apoyo de profesores/formadores e integrantes del equipo coordinador para ofrecer servicios educativos para una formación docente de calidad.

Fuentes de consulta

- Jiménez Gómez Loza, María y Martínez Ruiz Velasco, Jesús (Coords.), *Testimonios docentes y la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, México, UAA, 2009.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes, *Cursos para profesores semestre enero-junio* [Folleto], México, UAA-DGDP-DEFAA, 2012.
- Universidad Autónoma de Aguascalientes, *Docere. Revista del Departamento de Formación y Actualización Académica*, núm. 6, mayo de 2012.

Estilos de aprendizaje y el trabajo en el aula

Yanid Acosta González / Rómulo Bernal Acevedo

*Si lo escucho, lo olvido; si lo veo,
lo recuerdo; si lo escucho, lo veo
y lo practico, lo aprendo para siempre.*

Confucio

Introducción

Los psicólogos atribuyen el concepto de estilo de aprendizaje al comportamiento de cada persona en el proceso de aprendizaje y a cómo aquella utiliza su propio método o estrategia para aprender. Por lo tanto, es uno de los pilares fundamentales para desarrollar el *aprender a conocer* (Delors, 1999: 17).

Según lo mencionan Felder y Silverman (citados por Durán y Costaguta, 2007: 1-10), los alumnos aprenden y procesan la información de diferente manera. Esto ayuda al alumno a desarrollar distintas habilidades sociales, cognitivas y de razonamiento, como son discutir, explicar sus ideas, comunicarlas, y ser responsable en las actividades colaborativas en la formación de grupos.

En este contexto, en la Universidad Tecnológica de Aguascalientes se aplicó un test de estilos de aprendizaje a un grupo de diecisiete alumnos del nivel técnico superior universitario del tercer cuatrimestre de la carrera de Procesos Industriales en el Área de Manufactura (PIAM), con el fin de obtener información que apoyara la planeación de las asignaturas en el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2012.

Método

Se eligió el manual de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (SEP, 2004) con base en la importancia teórica del modelo en el campo, su uso, y su influencia en la caracterización de otros estilos de aprendizaje, como son el de Kolb y el de los cuadrantes cerebrales de Hermann.

Justificación

Resulta útil determinar en los estudiantes el perfil del aprendizaje para adecuar las estrategias y orientar el aprendizaje de cada alumno por medio de estrategias didácticas específicas en una búsqueda para cumplir con el modelo centrado en el aprendizaje de la insti-

tución. En lo que concierne a las carreras con enfoque de ingeniería, constituye una herramienta docente muy útil para adaptar el estilo de enseñanza del profesor y poder compartirlo con otros docentes que imparten asignaturas en la misma carrera. Así, permitirá diseñar métodos y técnicas de evaluación más apropiadas para comprobar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades.

Para el alumno será de gran utilidad la información obtenida, ya que le permitirá planificar según sus propios estilos, encontrar estrategias que le permitan mejorar su propio aprendizaje, diagnosticar sus fortalezas y debilidades, describir su estilo de aprendizaje, lograr identificar plenamente cómo aprender mejor y superar las dificultades que se le presentan día a día en su proceso de formación.

En el grupo que se aplicó el modelo, se ha detectado a partir del intercambio de experiencias con otros profesores que los estudiantes muestran dificultad para comprender ciertos procedimientos que involucran lógica matemática, así como realizar prácticas de manera autónoma en plataformas educativas. Conocer los estilos de aprendizaje con un *modelo* como el que presentan Felder y Silverman permiti-

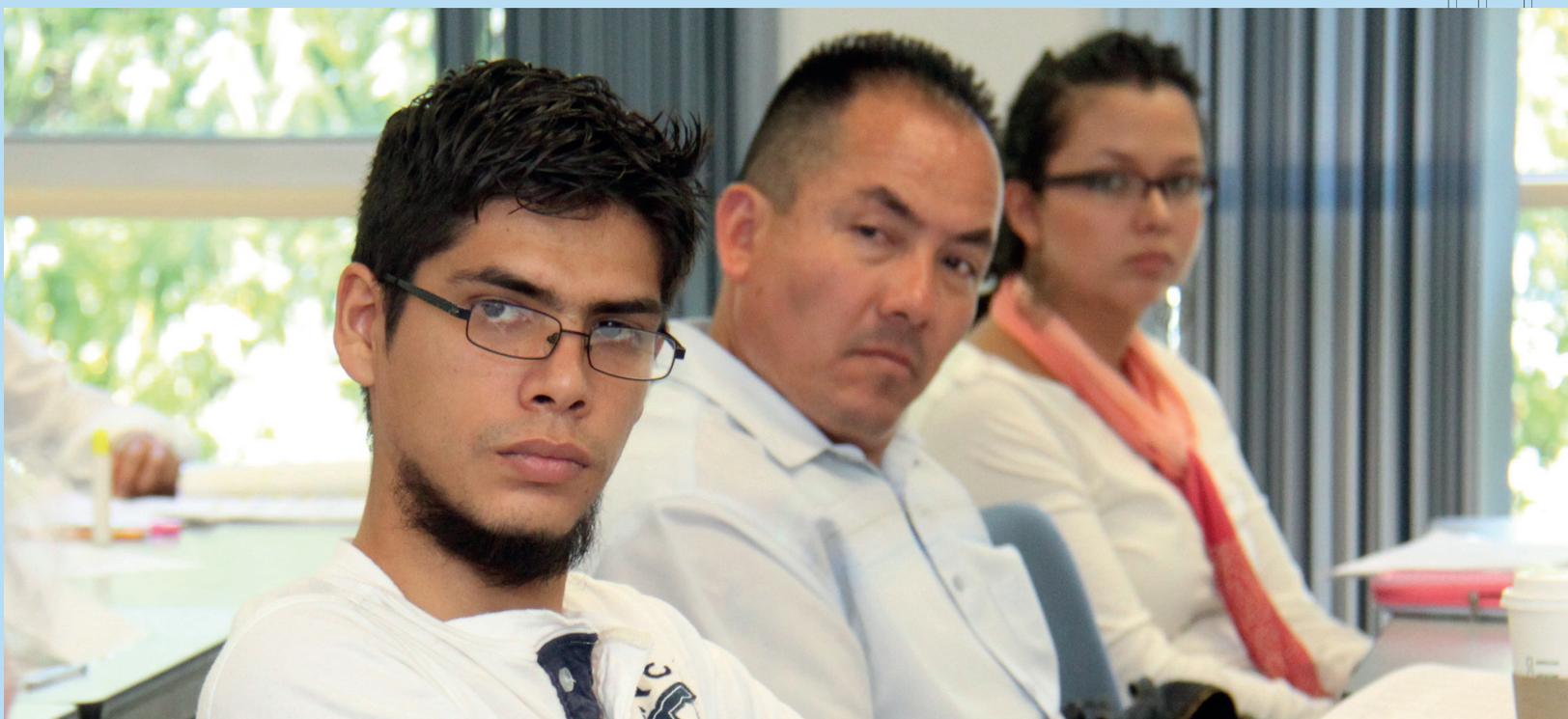
rá contar con un registro documentado de los diferentes estilos de aprendizaje en un grupo determinado y focalizar las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr mejores resultados.

De acuerdo al modelo referido, se consideran cinco dimensiones de análisis: *percibir* (sensorial-intuitivo); *recibir* (visual-verbal); *organizar* (inductivo-deductivo); *entender* (secuencia-global), y *procesar* (activo-reflexivo). Una posterior versión suprime la dimensión de organización, que tiene que ver con lo inductivo y deductivo (Durán y Costaguta, 2007: 2).

A continuación, se hace una breve descripción de algunas de las categorías del modelo aplicado.

Sensitivo/Intuitivo

Está relacionada con el contenido concreto que presenta el profesor. Los alumnos *sensitivos* prefieren la explicación después de los ejemplos. Por su parte, los *intuitivos* prefieren descubrir posibilidades y relaciones, captan mejor los nuevos conceptos (Secretaría de Educación Pública, 2004).



Visual/Verbal

Los alumnos *visuales* tienen la habilidad de percibir claramente el mundo que ven y lo recrean mediante recuerdos con imágenes y palabras, la inclusión en papel o en la mente; la instrucción para ellos podrá depender en gran medida de los requerimientos técnicos. Por su parte, los estudiantes *verbales* recuerdan más lo que escuchan y mucho más lo que ellos dicen y aprenden a partir de explicaciones verbales y discusiones. (SEP, 2004).

Secuenciales/Globales

Los alumnos *secuenciales* prefieren la instrucción que se aplica en la mayoría de la educación formal; dado que el material que se presenta tiene un orden lógico y secuencial prefieren llevar el curso en forma presencial. Por su parte, los estudiantes *globales* prefieren conducirse de manera más autónoma y autorregulada, son capaces de resolver problemas rápidamente después de captar el panorama general, pero tienen dificultad para explicar cómo lo hicieron.

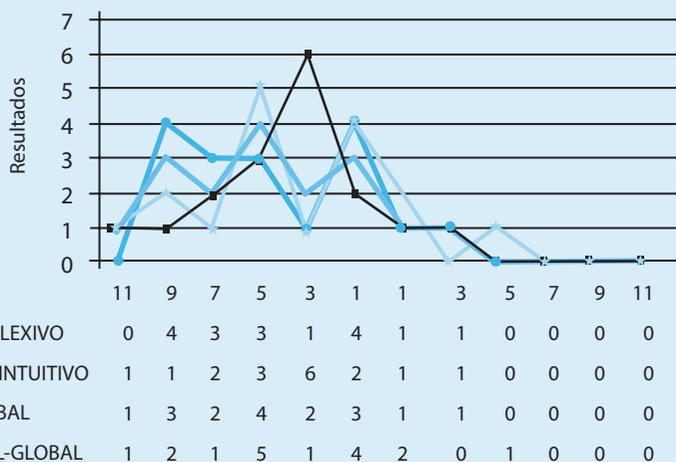
Activo/Reflexivo

El procesamiento de información se puede dividir en dos grandes grupos: observación *activa* y observación *reflexiva*. La primera tiene que ver con el proceso de la información y aplicarla en un contexto real (discutirla, explicarla y compararla, de alguna manera). La segunda tiene que ver con el procesamiento de la información de manera cognitiva.

Resultados y discusión

Para realizar la interpretación se utilizó la siguiente escala: el puntaje que se encuentra entre 1-3 presenta *equilibrio apropiado* entre los dos extremos de esa escala. Si el puntaje está entre 5-7, presenta una *preferencia moderada* hacia uno de los dos extremos de la escala y aprenderá más fácilmente si le brindan apoyos en esa dirección. Si el puntaje del alumno se encuentra entre 9-11 presenta una *preferencia muy fuerte* por uno de los dos extremos de la escala.

Los resultados obtenidos con el test de Felder en el grupo de 17 alumnos se muestran en la gráfica y se describen a continuación:



Resultados del gráfico del test Felder para el grupo de Tercer cuatrimestre de PIAM.

- En el perfil de activo-reflexivo, 7 de 17 alumnos tienen un equilibrio apropiado, 6 tienen una preferencia moderada, y 4 una preferencia muy fuerte a activos.
- En el perfil sensorial-intuitivo, 10 alumnos presentan un equilibrio apropiado, 5 presentan una preferencia moderada y 2 una preferencia muy fuerte hacia lo sensitivo.
- En el perfil visual-verbal, 7 alumnos presentan un equilibrio apropiado, 6 una preferencia moderada y 4 una preferencia muy fuerte hacia lo secuencial.

Conclusión

Este trabajo permitió determinar el estilo de aprendizaje de los alumnos utilizando el modelo Felder y Silverman con el propósito de utilizar esta información para correlacionarla con la planeación de las asignaturas que se impartirá en el siguiente ciclo escolar.

El profesor debe promover que su perfil profesional cuente con los recursos para tener una flexibilidad amplia en el diseño e impartición de las sesiones educativas, para lo cual resulta imprescindible el intercambio documentado de experiencia con otros docentes.

Los planes de formación de los profesores deben partir de un perfil de competencia que la institución debe elaborar y los cursos y talleres deben estar centrados en el desempeño y no sólo en el saber. Posteriormente, será necesario hacer un plan validación de los resultados y su seguimiento.

Fuentes de consulta

Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. París: Santillana Ediciones/UNESCO.

Durán, E. y Costaguta, R. (2007). *Minería de datos para descubrir estilos de aprendizaje*. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) Recuperado el 30 de julio de 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1674Duran.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Estilos de aprendizaje*. México: Dirección de Coordinación Académica.



La tutoría: proceso de autorreflexión y seguimiento sistematizado

Luis Gerardo Gómez Márquez / Hugo Manuel Gómez Márquez

De acuerdo con José María Mardones (1997: 45), la crisis de la cultura tradicional estriba en que nada que ocurra en cualquier rincón del mundo pasa desapercibido; la globalización cultural nos lleva a una *planetarización* tanto de la cultura como de la educación, se vive en una sociedad uniformada por el consumo de los mismos telefilmes, éxitos musicales, modas y hasta gustos y sabores expandidos por las mismas cadenas de comida rápida. Todo esto reforzado con lo que Lyotard, en *La condición posmoderna* (1998), realiza al hacer mención de algunas características que, en esencia, son contradictorias con lo que la tutoría pretende conseguir, ya que se hace mención de la desaparición de los *metarrelatos*,¹ lo cual crea una cultura de incertidumbre, una vivencia hedonista y desinteresada, una sociedad de la información, pero con desconocimiento, y en donde el saber pierde su valor de uso y adquiere un valor de cambio. Los jóvenes son los destinatarios preferentes de esta subcultura, por lo tanto, el ámbito educativo no puede escapar a esta era de consumismo; esta situación de inestabilidad emocional generada en los estudiantes de los niveles medio superior y superior hacen necesaria la sistematización de la acción tutorial, de tal manera que el tutor debe complementar de manera efectiva el rendimiento académico de los estudiantes.

Independientemente de la forma en que se conciba la tutoría, ésta debe ser una actividad conveniente y eficientemente programada, con un contenido concreto y ofrecida a los estudiantes como una fórmula importante en su desarrollo académico. La participación de los estudiantes debe ser promovida y facilitada por el tutor o tutora, la cual no puede quedar sujeta a que los estudiantes quieran asistir, por lo que debe ser programada y puntual (Rodríguez, 2004: 85). Ante esta situación, el proceso tutorial se plantea como alternativa coherente para la orientación y acompañamiento de los estudiantes, dentro del cual es muy importante establecer, como lo señala Mañu (2006: 11-29), un proceso integrador en donde se tomen en cuenta aspectos como el *autodiagnóstico*, *el perfil* y *la misión* del tutor, los cuales constituyen los pilares básicos para un mejor seguimiento. Estos tres aspectos resultan más que indispensables en los procesos de acompañamiento para alumnos de los niveles mencionados, ya que si tomamos en cuenta la referencia inicial, éstos están inmersos en un contexto generalizado, en

¹ Diéguez (2004: 3) precisa el término *metarrelato* de la siguiente manera: "un metarrelato es, en la terminología de Lyotard, una gran narración con pretensiones justificatorias y explicativas de ciertas instituciones o creencias compartidas". (De las cuales podemos mencionar la religión, la moral, entre otras).

donde se presume que las instituciones educativas ofrecen menos de lo que realmente exigen a los mismos. Aunado a esto, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) proponen que, desde una visión situada, los educandos aprendan involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento para generar los aprendizajes significativos. Por tanto, el que un tutor revise los procesos antes mencionados y, posteriormente definidos, coadyuvará a la obtención de mejores resultados académicos.

En primer término, el *autodiagnóstico* está diseñado para que el tutor o la tutora se lo aplique a sí mismo como punto de partida, ya que si en realidad quien ejerce la función de tutor en una institución determinada no comparte los aspectos generales del ideario institucional, no tiene una actitud proactiva ante la tarea a desarrollar y no tiene la preparación ni medios para realizar de manera eficiente esta función, el desarrollo del acompañamiento tutorial está destinado al fracaso. Por tanto, autodiagnosticar la postura ante estos planteamientos, pondrá al tutor frente a su propia realidad. Esto dará la pauta a seguir dentro de los procesos de capacitación y sistematización que habrá de asumir para desarrollar, de manera gradual, las competencias necesarias para un desempeño eficaz de este acompañamiento tutorial. En un segundo momento, el *perfil* del tutor nos remite a enlistar una serie de cualidades deseables en quien realiza esta función, como: a) inspirar confianza; b) saber ayudar delicada y desinteresadamente; c) estar disponible; d) tener prestigio; e) no manifestar preferencias; f) saber exigir y g) confiar en los demás.

Si bien es cierto que poseer y desarrollar estas cualidades no garantiza la eficiencia y eficacia de los procesos de acompañamiento, sí genera una mayor certeza de que el docente, a quien se ha encomendado el seguimiento del desarrollo de un grupo determinado de alumnos, realizará un mejor trabajo que aquel que no tiene las mismas. De igual manera, no es una regla que se deban presentar todas y cada una de ellas, puesto que todo habrá de depender del contexto en el cual un docente ha de realizar esta función de acompañamiento tutorial. En la medida que se consigue la sistematización del acompañamiento, estas características toman mayor relevancia y hacen cada vez más efectivo el trabajo del tutor o tutora.

Por último, la *misión* del tutor deberá estar orientada a la creación, detección, formación y ayuda para el logro de objetivos en los alumnos; en lo referente a la creación, supone generar un ambiente amable y con una exigencia implícita. Lo correspondiente a la detección se divide en dos vertientes: 1. La referente a las cuestiones de personalidad, y 2. La corrección de problemas de aprendizaje. Para la formación deberá estar orientada al desarrollo de hábitos positivos que mejoren su rendimiento. Por último, ayudar a los estudiantes a lograr sus metas y objetivos será el culmen adecuado en lo referente a la misma formación.

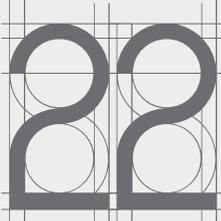
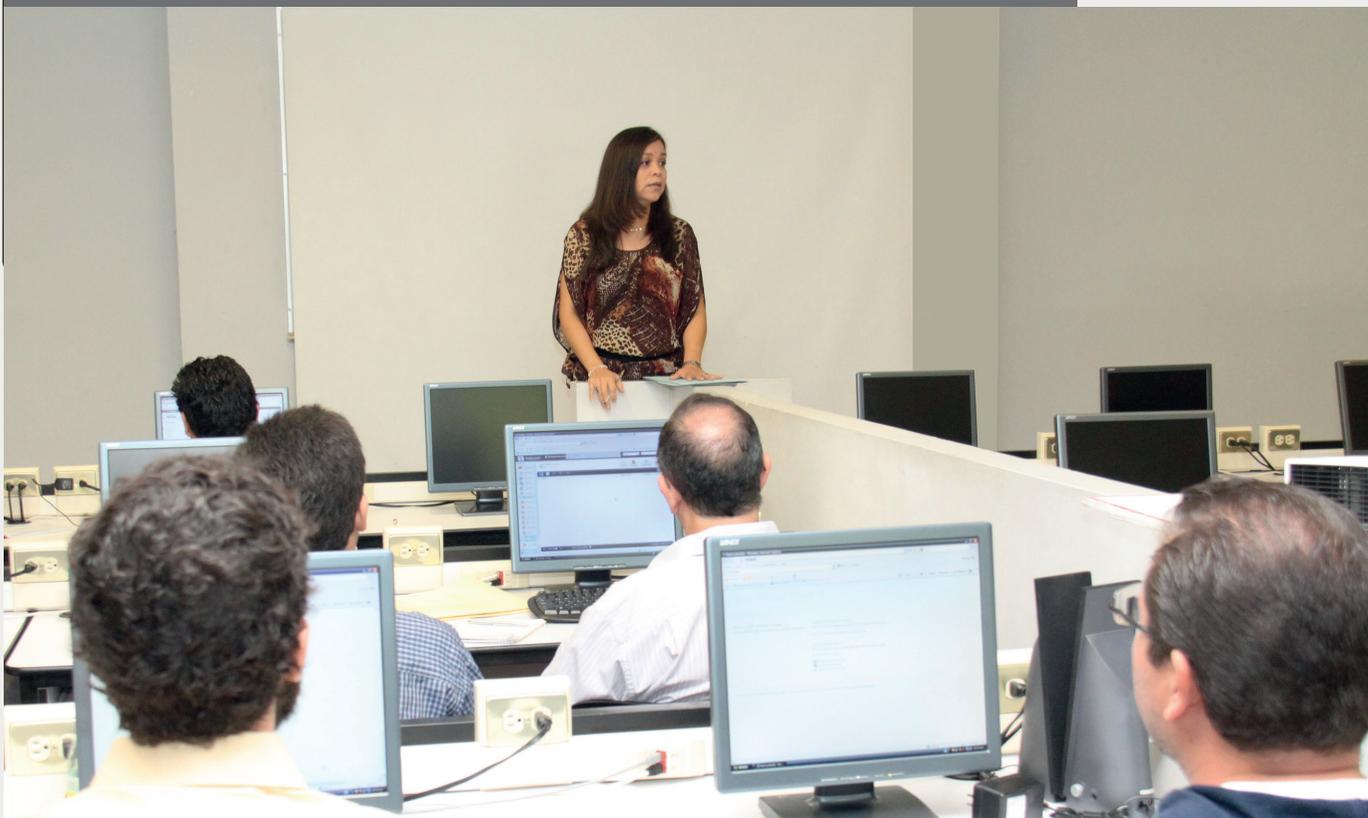
Para Jungman (2007: 63), la tutoría es un juego de equipo en donde se delegan responsabilidades en todos y cada uno de los principales actores educativos, a saber: directivos, tutores, equipo de profesores a cargo de un mismo grupo de estudiantes, alumnos y familias. Cada uno de los anteriores juega un papel muy importante desde su rol para que el proceso de acompañamiento pueda dar mejores resultados, y también es de suma importancia establecer los límites dentro de los cuales se debe realizar su actuación, aplicando así el principio de complementariedad. Es muy importante reforzar la idea de que quien realizará la tarea de tutor conozca las funciones que se van a desarrollar, así como sus alcances y limitaciones, tanto de su práctica

docente, como de los integrantes del grupo encomendado; que el diseño del currículo tutorial sea realizado en función del contexto en el que será aplicado; que las actividades diseñadas estén encaminadas a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes; y que la propuesta de acción tutorial tenga la flexibilidad para sufrir modificaciones en caso del surgimiento de imprevistos.

De ahí la necesidad de que la tutoría adquiera un nivel de competencia, en donde los tutores y los alumnos que viven el proceso de tutoría puedan “vivenciar” durante la práctica ese saber ser, hacer, conocer y convivir que Delors menciona en su informe “La educación encierra un tesoro” (1996: 72), ya que es precisamente este mundo globalizado y posmoderno el que seduce a los estudiantes y del cual no pueden vivir enajenados; pero eso no implica perder la capacidad de pensar y ser críticos ante esa realidad tangible, más bien requiere estimular el ser racional, creativo y humano del estudiante, y esto puede lograrse si aquellos que desempeñan la función de tutores buscan un proceso de mejora de su práctica mediante un automonitoreo de los tres factores básicos antes mencionados: autodiagnóstico, perfil y misión. Es necesario concluir mencionando que la tarea tutorial no es fácil, pero es gratificante y de ella depende en cierta medida una sociedad que cambie de paradigmas y estereotipos, en donde se recupere el valor intrínseco del individuo y por ende se beneficie una cultura planetaria de pluralidad y respeto.

Fuentes de consulta

- Delors Laurus, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutorías y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Argentina: Noveduc.
- Lyotard, J.F. (1998). *La condición posmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Mañu, J.M. (2006). *Manual de tutorías*. (2ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Mardones, J. M. (1997). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: Editorial PPC.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.



La lectura bajo un enfoque constructivista

Yazmín Viridiana Ruiz Salazar

A lo largo del tiempo, investigadores y expertos en el área del constructivismo se han aproximado al estudio de la lectura utilizando distintos enfoques. Éstos han sido influidos por diferentes corrientes psicológicas y por las nuevas teorías sobre la forma en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de ellas son las que se enfocan al estudio del fenómeno lector que recibe el nombre de modelos de lectura. Según Del Campo y López Polanco, los modelos de lectura deben “especificar las variables que afectan el proceso lector y dar una idea del funcionamiento cognitivo durante la realización de la misma” (Del Campo y López Polanco, 1990: 24). Entre los modelos de lectura que los autores mencionados proponen, se destacan los siguientes:

1. *Modelos de procesamiento de la información.* Comparten la postura que concibe a la lectura como un proceso en etapas en la que se parte de la percepción visual del texto para terminar con la construcción del significado o con otra respuesta por partes del lector. Ejemplos de éstos son los modelos *bottom up* o ascendentes, que consideran la lectura como un proceso conciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de letras y palabras que forman frases; el papel del texto se impone al lector, al que se le otorga la función de mero descodificador. Desde esta perspectiva, los problemas de lectura se consideran simplemente problemas de descodificación. El significado procede, en exclusiva, de la letra impresa, secuenciales y *outside-out*.
2. *Modelos de análisis por síntesis.* Según estos modelos, el lector hace uso de sus experiencias y conocimientos previos para formular hipótesis sobre el texto que se lee. Mientras lee, el lector refutará o confirmará las hipótesis que formuló anteriormente. Algunos ejemplos son los modelos *top-down* o descendentes, que dan prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta el punto en que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según las expectativas del lector. La lectura se convierte en lo que Goodman (1976) llamó “juego de adivinación”. De este modo se deja de prestar atención al texto en sí mismo.

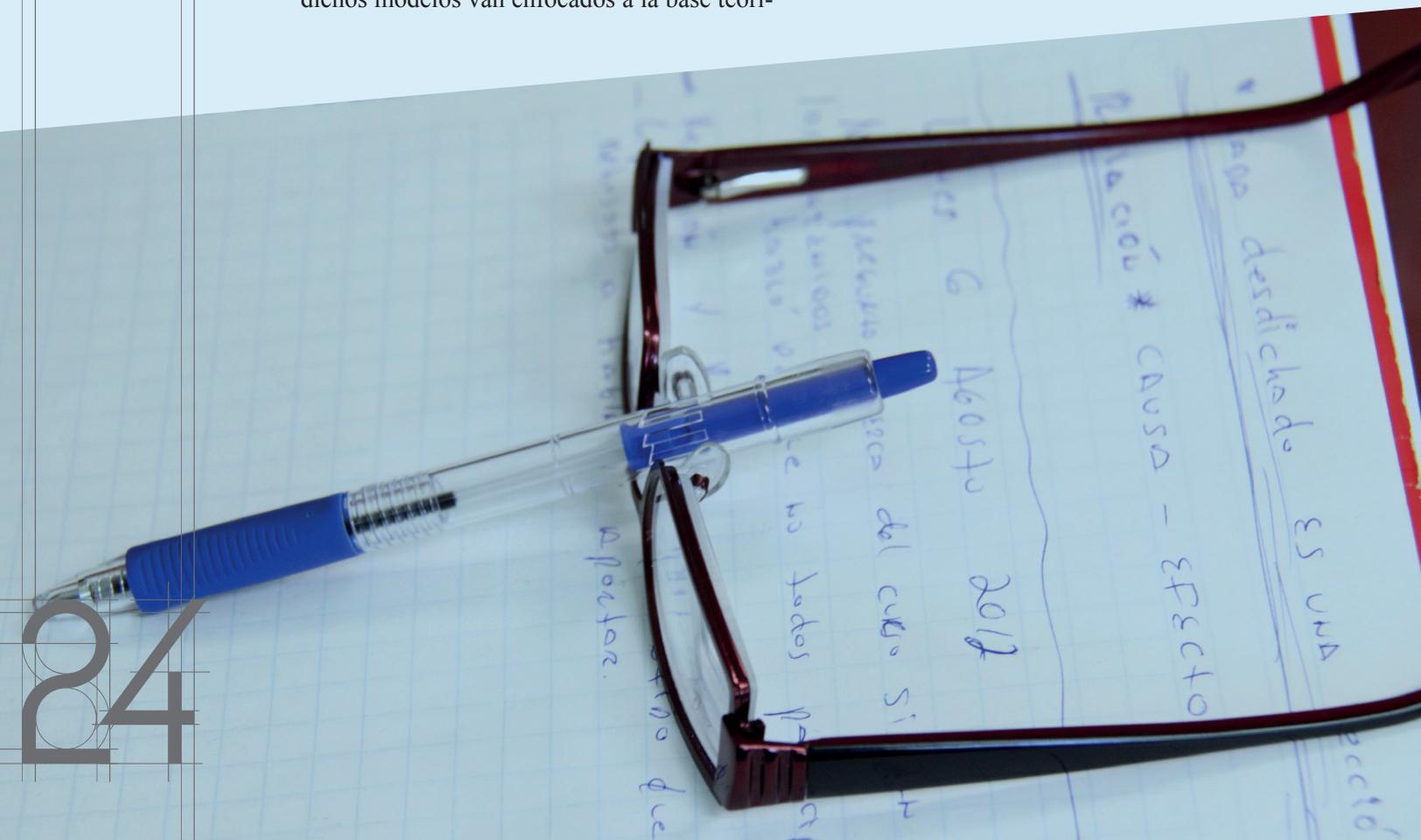


3. *Modelos de mediación fonológica.* En éste, el lector descifra primero el código fonológico contenido en las letras del texto, para después extraerle su significado.
4. *Modelos interactivos.* Este tipo de modelos es el que más recientemente ha surgido gracias a las últimas investigaciones hechas respecto al tema. Estos modelos consideran importantes para la comprensión del texto tanto los procesos mecánicos inferiores (el reconocimiento de letras y fonemas) como los procesos intelectuales superiores (la inferencia, la creación de hipótesis, etcétera). La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –*bottom up* y *top down*– que intervienen en el proceso, por otro. En otras palabras, en este modelo es tan importante el texto como el conocimiento previo que posee el lector.

En este punto, es importante señalar que dichos modelos van enfocados a la base teóri-

ca de la postura constructivista, es decir, a los modelos de análisis por síntesis, ya que parecen más sólida teórica y empíricamente y van de acuerdo con nuestra filosofía personal del aprendizaje: simplemente, resulta obvio que la mejor manera de aprender a hacer las cosas, es haciéndolas. Para ello, la corriente constructivista basada en las teorías de Vigotsky, Piaget y Ausubel, sostiene que la persona humana aprende construyendo una representación de los objetos a conocer haciendo uso de sus esquemas cognitivos, es decir, nos acercamos a lo que queremos aprender con aquellas estructuras que ya poseemos, adaptándolas y adquiriendo nuevas en el proceso.

En palabras de Fons: “aprender significativamente no es acumular conocimientos, sino establecer relaciones de forma no arbitraria y sustantiva entre lo que ya se sabe y lo que se quiere aprender” (Fons, 2004: 25). Sin embargo, para que se dé un aprendizaje significativo algunas condiciones son necesarias, Antúnez (1991, citado en Fons, 2004: 26) señala las siguientes:



- Significación lógica y coherente: el objeto de aprendizaje debe poseer coherencia y claridad.
- Significación psicológica: para que el aprendizaje ocurra, el sujeto debe poseer conocimientos previos relacionados con el objeto de aprendizaje en cuestión. Además, para que se realice una conexión apropiada entre el nuevo conocimiento y el anterior, el sujeto debe poseer un suficiente grado de desarrollo cognitivo.
- Actividad mental del alumnado: la facultad de aprender radica en el alumno que quiere hacerlo, no en el docente que le enseña.
- Actitud favorable: el alumno o sujeto que va a aprender algo debe poseer una actitud positiva hacia el proceso y el objeto de aprendizaje; la motivación juega un papel muy trascendente en este aspecto.
- Memorización comprensiva: el aprendizaje significativo debe integrarse a la memoria del sujeto que aprende. Sin embargo, esta memorización no debe ser mecánica sino basada en una comprensión integral del objeto de conocimientos.

Los postulados teóricos mencionados han sido también aplicados al estudio de la lectura desde una perspectiva constructivista. Gómez Palacios la anunció en los siguientes términos: “Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado. Con base a [*sic*] los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez Palacios, 1997: 19); asimismo, el autor declara que la lectura puede ser definida como “un proceso constructivo” en el cual el significado no es algo intrínsecamente perteneciente al texto o determinado en su totalidad, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. Así pues, ésta es una postura que por fin brinda al que lee un rol activo en el proceso lector y no lo reduce al simple papel de receptor y decodificador de información, sino que toma en cuenta sus experiencias, expectativas y capacidades.

La teoría constructivista considera que la lectura es:

- Un proceso activo: porque el lector es responsable de la construcción de significado en un texto, involucrando sus expectativas y conocimientos previos.
- La consecuencia de un objetivo: puesto que se lee para alcanzar alguna finalidad y ésta determina las estrategias a seguir y la interpretación que se hace del texto.
- Un proceso de interacción: que se da entre lector y texto. El primero relaciona lo que ya sabía con lo que encuentra en el texto, modifica sus esquemas cognitivos previos y desarrolla algunos nuevos.
- Un proceso de predicción e indiferencia continua: debido a que el lector conjetura o formula hipótesis sobre el contenido del texto y éstas se confirman o refutan al leerlo. (Fons, 2004: 21-22).

Conclusiones

Se puede concluir que el fenómeno lector posee una importancia educativa muy trascendente, por lo que ha sido objeto de estudio y debate constante. Asimismo, se puede afirmar que es la lectura un proceso de considerable complejidad, del cual toman parte muchos elementos propios y ajenos a la persona que lo llevó a cabo, tales como procesos cognitivos o las condiciones ambientales en que se realiza. Estos factores deben ser considerados al momento de realizar cualquier tipo de investigación al respecto.

De igual forma, existen diversas características que hacen de la lectura un tipo de lectura especial y diferente, ya que en ocasiones requiere el uso de estrategias, habilidades y conocimientos más complejos. En consecuencia, es lógico pensar que un estudiante que cuente con una formación lectora apropiada desde temprana edad se encontrará en condiciones más favorables para aprovechar al máximo sus estudios.

Por último, el modelo de lectura constructivista resulta conveniente para acercarse al estudio de este fenómeno, pues se basa en el entendimiento de los procesos cognitivos internos del ser humano y le brinda al lector un papel activo en el proceso de comprensión de un texto.

Fuentes de consulta

- Carrasco Dávila, A.F. (2003). *La lectura en México*. Consultada en enero de 2012, disponible en: [www.redespecialweb.org/ponencias5/originales5/alan%20%20\(lectura\).rtf](http://www.redespecialweb.org/ponencias5/originales5/alan%20%20(lectura).rtf).
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chávez Méndez, M.G. (2002). *Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural*. México: Red AlTexto.
- Del Campo, A. y López Polanco, G. (1990). *El estudio y la lectura: consejo y orientación psicoeducativa para mejorar la habilidad lectora en universitarios*. España: Dykinson.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita*. España: Graó.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gómez Palacios, M. (1997). *La lectura en la escuela*, México: SEP.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Melvin H., M. (1997). *Proceso de aprendizaje*. México: Trillas.
- Milla Lozano, F. (2001). *Actividades creativas para la lecto-escritura*. México: Alfaomega.
- Neus, S. (2006). *Aprender comunicación digital*. Barcelona: Paidós.
- Ollivier, B. (2001). *Internet, multimedios. ¿Qué cambia en realidad?* México: ILCE.

El docente y la articulación de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje

Ma. Alicia Castillo Zárate

Derivado de las necesidades de formación requeridas por el sector productivo y de servicios a la comunidad, surge el interés, la preocupación y la misión de todas las instituciones educativas de nivel superior, de orientar sus funciones hacia la educación y formación integral de sus estudiantes. Ante ello, crear una organización educativa, transformar relaciones, crear ambientes propicios para aprender significativamente y enfocar actividades hacia la formación integral se convierte en el reto y en la prioridad de toda institución. La tarea, entonces, se orienta hacia la creación de una estructura académica funcional en la que es prioritaria la articulación conceptual y pragmática de los elementos principales implicados en este proceso, a decir, el entorno, el facilitador/profesor, y el participante/alumno, dirigidos hacia el aprendizaje para la formación integral del estudiante.

Por lo anterior, el presente documento muestra una postura sobre la importancia de considerar e incluir integralmente estos elementos, mismos que están implicados en todo proceso de formación, desde la fase preactiva de planeación y diseño de un curso, la fase interactiva durante la ejecución de clase, hasta la fase posactiva, como el momento de reflexión para la mejora del proceso; todo ello aplicado en las diversas modalidades: presencial, virtual o incluso de ambientes combinados.

En su *Teoría del aprendizaje significativo*, Ausubel (1976, citado en Díaz, 2003: 4) pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación.

“La teoría en cuestión aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo” (A.J. Cañas, 2004, citado en Rodríguez Palmero, 2008).

Acorde con estas premisas y con la experiencia propia como docente frente a grupo, en este espacio, se parte de la autodefinición del concepto *aprendizaje*, mismo que se describe como un proceso pedagógico intencionado en el que se generan cambios o modificaciones en las estructuras cognitivas de los alumnos, se desarrollan habilidades y se adquieren o adoptan nuevas conductas apropiadas a las necesidades del entorno; bajo este concepto, destaca el papel del facilitador en su intervención como mediador del aprendizaje, para orientar y conducir la interacción del alumno con los diferentes elementos de su entorno que permitan un aprendizaje significativo, independientemente del enfoque o teoría que el docente pueda ejercer durante este proceso.

De lo anterior, es importante destacar que en el proceso formativo, hasta que el alumno dé cuenta de los cambios conceptuales, procedimentales o actitudinales a los que está sujeto, podrá afirmarse que en él se ha generado un *aprendizaje*. En este sentido, y acorde con la postura de Ausubel, cabe resaltar la importancia que de que este aprendizaje tendrá sentido en la medida en que el alumno pueda visualizar la transferibilidad y utilidad de conocimientos, habilidades y actitudes hacia otras dimensiones de su entorno; a esto se llama *aprendizaje significativo*.

Para lograrlo, surge entonces la necesidad de búsqueda del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la adopción de actitudes con la interacción de elementos del, y con, el entorno, a lo que se conoce como *aprendizaje situado*.

Al respecto, Díaz Barriga comenta que “la cognición situada, vinculada al enfoque sociocultural vigotskiano, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura” (2003: 11), ahí la importancia de que el diseño de actividades de aprendizaje incluya la solución de problemas o atención de necesidades propias del entorno, aun con las implicaciones sociales y políticas que éstas ameriten, para dar un sentido a la aplicación de conocimientos y generar, al mismo tiempo, el sentido de responsabilidad de las decisiones y acciones que el alumno ejecute.

Para este cumplido, el uso de estrategias para el aprendizaje significativo, basadas en la enseñanza situada y experimental, constituyen las alternativas más apropiadas para la formación integral del alumno en su propio entorno sociocultural, como aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, elaboración de proyectos, elaboración de protocolos, simulaciones situadas, prácticas situadas (*aprendizaje in situ*), aprendizaje en el servicio, trabajo en equipos cooperativos, aprendizaje mediado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En este sentido, se destaca la importancia de la mediación, es decir, el papel del docente en el proceso educativo, al cual se le atribuye la responsabilidad para la construcción conjunta de significados; por lo anterior, es fundamen-

tal que en el diseño de actividades de aprendizaje el docente articule el descubrimiento o la construcción de nuevos conocimientos, con el desarrollo de habilidades específicas acorde a los contenidos de su asignatura y la modificación o adopción de actitudes que permitan un trabajo colaborativo para el logro de resultados u objetivos de aprendizaje individual o grupal de los alumnos.

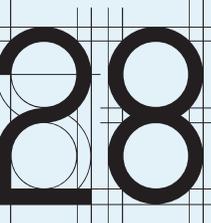
Estas actividades deben diseñarse también para ejecutarse en diferentes tiempos y espacios, ya sea educativos, laborales o sociales, que permitan dar un sentido y utilidad a la construcción de conocimientos.

Por todo lo anterior, se considera que el diseño de actividades de aprendizaje permita también, en su capacidad de análisis y decisión crítica, confrontar a los alumnos en situaciones que ameriten la adopción de actitudes asertivas para la toma de decisiones, con la finalidad de formar alumnos autónomos, autosuficientes, críticos, con capacidad de respuesta y discreción oportuna.

Ante todo este panorama, se requerirá que el docente recurra a un diseño tecnológico y pedagógico, claro y sistemático, que dé cuenta, oriente y fomente la autonomía, la interacción y el comportamiento estratégico de los alumnos en contextos determinados. Los reconocerá como aprendices y como medios de aprendizaje; y deberá tener en cuenta las ventajas de las TIC como medio, y no como fin de los propósitos del aprendizaje.

Por otra parte, este tipo de actividades debe marcar siempre la pauta para que la evaluación sea vista como un reto a la formación de los alumnos, en lugar de ser la herramienta que indique lo que se logra o no, de los objetivos de aprendizaje; por ello los procesos de evaluación deben manifestar la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la adopción de cambios de actitud en los estudiantes, acorde a criterios previamente establecidos y delimitados en contextos específicos para la solución de problemas o atención de necesidades.

Por último, pero no por ello menos trascendente, se destaca la importancia de concebir al alumno/participante como aquel individuo consciente de sí, con necesidades y con ca-



pacidades cognitivas para analizar, razonar, experimentar, discernir y decidir, y sobre todo con voluntad para aprender; de modo que al involucrarse en el proceso de formación, más allá de que el docente organice y ajuste su curso, sólo para el cumplimiento de los contenidos, es menester que las actividades de aprendizaje diseñadas sean verdaderas experiencias formativas en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal de los alumnos.

De esta manera se muestran los retos que de manera diligente el docente debe atender, pues para dar lugar al *aprendizaje* el proceso de formación debe ser visto como el escenario en el que el docente tiene la oportunidad de gestionar la formación integral del alumnado.

Fuentes de consulta

- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 11.
- Durán, E. y Costaguta, R. (10 de marzo de 2007). *Minería de datos para descubrir estilos de aprendizaje*. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) Recuperado el 30 de julio de 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1674Duran.pdf>.
- Rodríguez Palmero, M.L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M.L. Rodríguez Palmero, M.A. Moreira, M.C. Caballero Sahelices e I.M. Greca, *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (7-36). España: Editorial Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Estilos de aprendizaje*. México: Dirección de Coordinación Académica.



Perfil y compromisos del tutor como agente de transformación del estudiante

Juana Mora López / Oswaldo León Portillo

Comenzaremos con esta reflexión: “Los jóvenes no se sienten vistos, no se sienten escuchados, se sienten abandonados emocionalmente” (Osorio, 2002).

El tutor, profesor que guía el proceso formativo y actividades académicas de los alumnos, debe distinguirse por tener ciertos rasgos y compromisos que lo diferencian de los profesores que se dedican completamente a su menester cotidiano dentro de las aulas; a continuación se mencionan algunos de éstos.

El tutor orienta, asesora y acompaña al alumno durante su proceso de enseñanza-aprendizaje para conducirlo hasta su formación integral (ANUIES, 2002: 96), lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación; este profesor-tutor debe tener un amplio conocimiento de la filosofía educativa subyacente al ciclo y a la modalidad educativa y curricular del área disciplinar en la que se efectúe la práctica tutorial, pero su función esencial estriba en ayudar a los alumnos a resolver problemáticas cotidianas, pero sobre todo, orientarlos para que se descubran a sí mismos como seres capaces de responsabilizarse de su propia existencia.

Asimismo, es recomendable que sea un profesor o investigador que cuente con gran experiencia académica que le permita desarrollar eficiente y eficazmente la docencia o la investigación y que además estas actividades estén vinculadas con el área en la que se desenvuelven sus tutorados, para dirigirlos hacia su desarrollo integral; es decir, que de forma paralela a lo académico se desarrolle su personalidad a fin de que los futuros profesionales sean seres integrados.

También es importante que las dos partes (tutor-alumno) estén conscientes del significado de la tutoría, ya que este proceso conlleva un compromiso en el que el primero debe estar atento al desarrollo del estudiante, mientras que el segundo debe desempeñar un papel más activo como actor de su propio aprendizaje, todo en el marco de una relación más estrecha que la establecida en un aula durante un curso normal, ya que la tutoría no sólo consiste en estar frente al grupo, sino que las actividades van enfocadas al desarrollo humano y a fomentar potencialidades en los alumnos, a fin de que enfrenten la vida y los cambios de actitudes, para lo cual se deben analizar la propia personalidad, iden-

tidad y las actitudes como orientadoras, para que de esta manera se pueda trabajar mejor con ellos. La práctica de la tutoría puede ejercerse en diferentes momentos y para distintos propósitos, ésta deberá incluir un conjunto de actividades denominadas *genéricas* que deberá cubrir todo profesor en su función de tutor.

El tutor deberá mantener una actitud ética, profesional y de empatía hacia los tutorados, mediante un esfuerzo permanente de comunicación, que le permita desarrollar las actitudes adecuadas para inspirar confianza y lograr la aceptación de los tutorados, manteniendo siempre un diálogo permanente en sentido positivo y la mayor tolerancia hacia sus reacciones, para lo cual debe apoyarse en su actuación siempre responsable y deberá atender sus compromisos

con toda puntualidad y dentro de un marco de respeto y confidencialidad; deberá poseer habilidades y actitudes como la de ser creativo, crítico, observador y ordenado.

Asimismo, para conservar una adecuada relación con el alumno, el tutor estará dotado de habilidades para efectuar las entrevistas tanto de nivel personal, como grupal, debiendo estar entrenado para escuchar a los estudiantes y obtener la información que le sea útil para emprender las acciones que sean requeridas; esto es, que tenga un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva que le permitirá delimitar adecuadamente el proceso.

En la medida en que los programas tutoriales operen sistemáticamente, los jóvenes que se incorporen a ellos podrán ser ubicados en el



lugar correspondiente, es decir, con un tutor específico o en un servicio especializado, dependiendo de la situación particular. Con esto, el tutorado puede atender y resolver sus dudas, ampliar su perspectiva o profundizar en algún aspecto de su formación.

En concreto, entre los principales rasgos deseables para un tutor se encuentran:

- Poseer un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva, para delimitar el proceso.
- Tener capacidad y dominio del proceso.
- Tener capacidad para reconocer el esfuerzo en el trabajo realizado por el tutorado.
- Mantenerse actualizado en el campo respectivo.
- Contar con capacidad para propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía del binomio tutor-tutorado.
- Poseer experiencia docente y de investigación, con conocimiento del proceso de aprendizaje.
- Contar con habilidades y actitudes como: creatividad, capacidad para la planeación tanto del seguimiento del profesional, como del proceso de tutoría.
- Habilidades para la comunicación.
- Actitudes empáticas en su relación con el alumno.

Fuentes de consulta

Durón, T.L. y Oropeza, T.R. (1999). Actividades de estudio, análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. Documento de trabajo. México: Facultad de Psicología, UNAM.

ANUIES. (2002). *Programas institucionales de tutoría*. México: ANUIES.

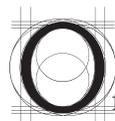
Osorio Clark, R. (2002) Superación académica, una Escuela Nacional Preparatoria. *Gaceta ENP*. México: UNAM.



Un análisis de la evolución de los cursos de formación docente relacionados con tecnología educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Patricia Villalpando Salas

Introducción



Ofrecer a los profesores ambientes para la formación y actualización es una prioridad, por ello, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) se esfuerza por capacitar a los docentes en las nuevas tendencias educativas, con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y del contexto nacional e internacional; en la actualidad, el reto y la necesidad residen en actualizar a los profesores en el uso de la tecnología, pues con los descubrimientos científicos, el constante avance técnico y la rápida fluidez de la información, se han introducido cambios significativos en la forma de enseñar y de aprender, pues además se tiene acceso al conocimiento de forma rápida y sin depender del espacio físico y temporal.

La impartición de cursos de formación y actualización docente se remonta a los inicios de la UAA, cuando aún se denominaba Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología (IACT), posteriormente se dio la creación de la Coordinación de Formación Académica de Profesores y con ello la aprobación por el H. Consejo Universitario de diversos diplomados de actualización académica en 1989, y posteriormente en 1995; actualmente se denomina Departamento de Formación y Actualización Académica (DEFAA), está adscrito a la Dirección General de Docencia de Pregrado y su función primordial es coadyuvar a la formación docente brindando capacitación, orientación y actualización a través de una serie de actividades, como cursos y talleres en la modalidad presencial, combinada o en línea, ya sea en oferta general o especial, atención personalizada a través de la asesoría pedagógica y un conjunto de medios de difusión enfocados a comunicar el quehacer docente en general.

Con la creación del área institucional dedicada a la formación docente, se ha buscado que los actores educativos puedan actualizarse y capacitarse en el uso de nuevas herramientas tecnológicas que favorezcan el desarrollo individual y profesional y que repercuta en procesos formativos de calidad. Cabe señalar que estos esfuerzos por adentrar al

profesorado en el uso de la tecnología se han diversificado y adaptado a las particularidades del momento y de los avances al respecto, por ello se presenta a continuación un análisis general sobre la manera en que ha evolucionado la formación de los profesores de la UAA, específicamente en el área de tecnología educativa, a través de un recuento de los cursos ofrecidos sobre este tema y de aquellos que se imparten bajo la modalidad combinada o en línea, con la intención de dar un panorama general.

Se consideran los cursos que provienen de los diplomados y los cursos sueltos impartidos por el DEFAA, de 1989 a la fecha; se excluyen aquellos que derivan de diplomados o proyectos académicos específicos dirigidos a personal docente en particular, por ejemplo, el Diplomado en Formación de Competencias Básicas para la Docencia, el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (SEP/SEMS-ANUIES) y el Diplomado en Formación de Directores en el Nivel Medio Superior, cuya impartición está o ha estado a cargo del DEFAA, pero que tienen otro tipo de alcance y destinatarios particulares.

La evolución de los cursos de formación docente relacionados con tecnología educativa

Considerando que durante estos años en los cursos del DEFAA se han abordado diversas temáticas, se menciona cómo ha sido la incorporación de las modalidades en línea y de ambientes combinados en la impartición de los cursos de formación docente dentro del Departamento de Formación y Actualización Académica en los años recientes; asimismo, se analizan los cursos que se han impartido relacionados con el área de tecnología, entendida como:

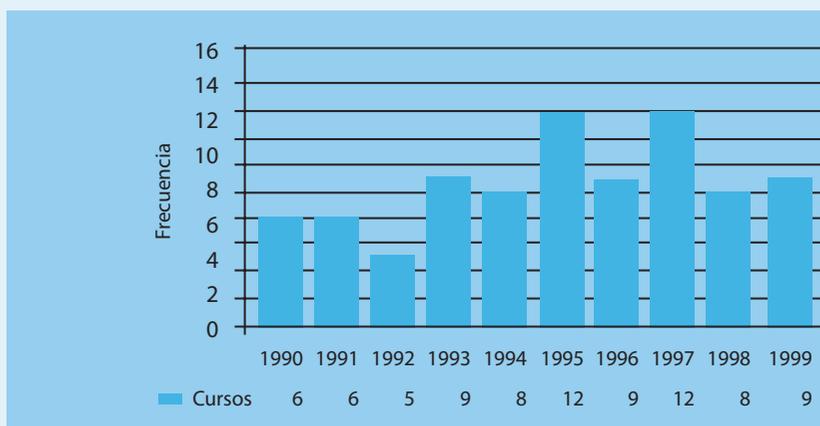
Una actividad social centrada en el saber hacer que, mediante el uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos y materiales y la información propios de un grupo humano, en una cierta época, brinda respuestas a las demandas sociales en lo que respecta a la producción, distribución y uso

de bienes, procesos y servicios (Gay, citado por Faileres, 2006: 18).

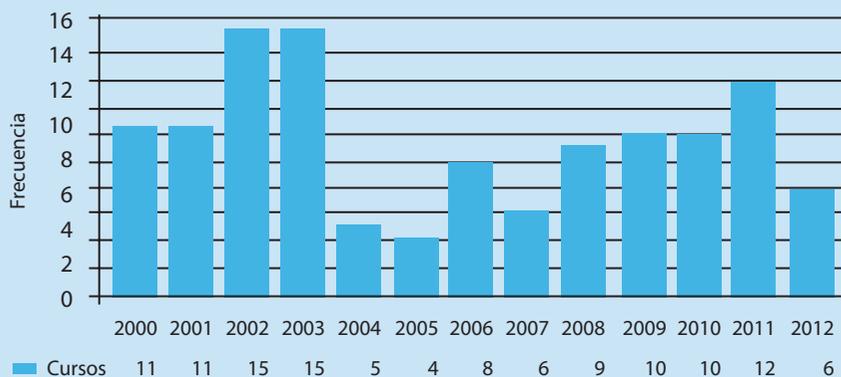
En el último semestre de 1989, y hasta julio de 2012, el número de cursos ofrecidos al respecto ha sido variado. Las gráficas 1 y 2, que se muestran en seguida, ilustran estas cantidades; en ellas se observa un incremento paulatino desde 1990, alcanzando la cantidad más alta en 2002 y 2003, para repuntar nuevamente en 2011 y 2012.

Esta variación en el número de cursos obedece a que el DEFAA propone su oferta educativa en función de las necesidades de formación y actualización docente que han sido detectadas en el ámbito de tecnología. Como lo ilustra la gráfica 1, por la década de los noventa, con el auge de las computadoras personales (PC) y la inclusión de Internet, los profesores necesitaban actualizarse en el uso de estas herramientas, por ello los cursos ofrecidos en su mayoría eran de computación básica y uso de programas específicos (Office, Excel, Word, PowerPoint, entre otros), asimismo, al finalizar la referida década, se incluyen cursos sobre Internet.

Como se observa en la gráfica 2, entre los años 2000 y 2004, la tendencia en la formación estuvo más orientada a la inclusión de elementos multimedia en las aulas de clase y el uso educativo de Internet, de ahí que los cursos más recurrentes fueron “Multimedia para la elaboración de material didáctico”, “Internet básico” y “Elaboración de páginas web”. Así, a partir de 2005, además de trabajar con elementos multimedia, se dio el siguiente gran paso en la oferta educativa con la incorporación de cursos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aplicadas en la educación presencial, el desarrollo de objetos de aprendizaje y el uso de *software* específicos, como lo son: photoshop, mensajero instantáneo, hojas de cálculo, presentaciones electrónicas, entre otros; desde luego con fines didácticos. Del año 2008 a la fecha, el DEFAA ha incluido en su oferta educativa cursos y talleres de actualización para que los docentes utilicen las TIC, conozcan los recursos didácticos tecnológicos actuales, incorporen la información virtual y



Gráfica 1. Número de cursos relacionados con tecnología ofrecidos por el DEFAA, de 1989 a 1999.

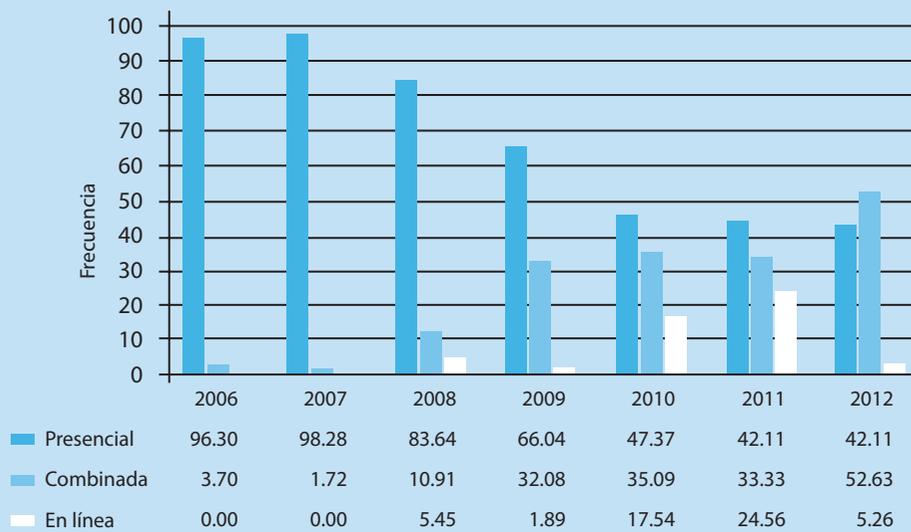


Gráfica 2. Número de cursos relacionados con tecnología ofrecidos por el DEFAA del año 2000 a junio de 2012.

el uso de simuladores, además de que incursionen en el uso de plataformas educativas.

Con la inclusión de cursos sobre plataformas educativas, se comenzaron a implementar cursos y talleres en la modalidad de ambientes combinados y en línea, con el fin de atender a los profesores con dificultades para asistir de forma presencial a clase; la incorporación de las diversas modalidades ha cobrado auge en estos últimos años.

Como se observa en la gráfica 3, los primeros cursos ofrecidos de forma semipresencial fueron en el año 2006, con un solo curso; para el año 2008 se incrementó la oferta en modalidad combinada a 10.91%, a la par que se impartieron los primeros cursos en línea completamente. A partir del año 2009, el repunte es notorio, pues menos de la mitad de la oferta educativa se imparte de manera presencial; esta tendencia se mantiene para 2010, 2011 y 2012, con un alza considerable en la demanda de cursos en ambientes combinados, pues en lo que va de 2012, 52.63% de los cursos se ha impartido en esa modalidad.



Gráfica 3. Porcentaje de cursos ofrecidos por el DEFAA por modalidad.



Algunas reflexiones

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, consciente de los cambios y tendencias de este mundo globalizado y de esta era de la información, plantea que la formación y actualización de los profesores incluya el uso de la tecnología como elemento básico, por ello busca capacitarlos en el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación y a la vez incorpora nuevas modalidades educativas que den respuesta a las necesidades del docente. En los cursos ofrecidos en el DEFAA durante su trayectoria como área de formación, la tecnología ha estado presente como una necesidad de actualización latente en el profesorado universitario, de ahí que la oferta educativa sobre ese tema se incrementa paulatinamente, no sólo en contenidos sino a través de la diversificación de las modalidades de impartición. Con la inclusión de cursos y talleres semipresenciales y en línea, los profesores tienen la oportunidad de participar en ellos debido a la facilidad de estas modalidades en cuanto al acceso y flexibilidad de horarios, pues permite a los interesados incorporarse al trabajo desde cualquier lugar donde se tenga acceso a Internet. Otra ventaja asociada a estas modalidades es la posibilidad de incorporar una amplia variedad de recursos e información, pues se diversifica la cantidad y calidad de materiales y herramientas que los profesores pueden incorporar a la construcción de su propio conocimiento, mismas que pueden aplicar en su quehacer docente.

Fuentes de consulta

- Base de datos del Departamento de Formación y Actualización Académica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Faileres, N. (2006). *Cómo enseñar con las nuevas tecnologías en la escuela de hoy: para docentes de la enseñanza básica*. Buenos Aires: Circulo Latino Austral.
- Jiménez Gómez Loza, M. y Martínez Ruiz Velasco, J. (Coords.). (2009). *Testimonios docentes y la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. México: UAA.

Semblanza de autores

Yanid Acosta González

Egresada de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, especialidad en Educación Ambiental y en Dirección de Operaciones. Participó como consejera suplente en lo académico, en el Consejo Municipal de Aguascalientes del Medio Ambiente. Profesora de tiempo completo de la Dirección de Procesos Industriales en el área de Manufactura en la Universidad Tecnológica de Aguascalientes. Colaboró para el desarrollo del proyecto Contribución de los GEI en el cambio climático para la elaboración del Programa Estatal de Acción ante el Cambio Climático. Cuenta con una certificación de competencias laborales para el diseño e impartición de cursos de capacitación. Tiene a su cargo el Comité Interno de Manejo Ambiental de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes. Representa a la universidad dentro del Consejo Consultivo Estatal del Medio Ambiente. Proporciona asesoría a las empresas en el área de Manufactura y Seguridad Industrial. Actualmente estudia la maestría en Enseñanzas de las Ciencias en el área de Matemáticas.

Rómulo Bernal Acevedo

Egresado del Instituto Tecnológico de Aguascalientes como Ingeniero Industrial con especialidad en Química. Cuenta con una certificación de competencias laborales para el diseño e impartición de cursos de capacitación. Se desempeñó como analista de sistemas con enfoque en procesos y como Project Manager para la empresa Proactiva Medio Ambiente de 1990 a 2003. Ha sido profesor invitado en las maestrías en Educación y Administración de Negocios en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID); instructor para los diplomados Competencias Básicas y Educación Basada en Competencias para la Universidad del Valle de México. Actualmente participa en los procesos de evaluación de instituciones y como instructor de profesores en los proyectos de la Fundación Eurosys. Es profesor de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes para las carreras Procesos Industriales en Manufactura, Ingeniería en Desarrollo e Innovación Empresarial, e Ingeniería en Sistemas Productivos, y como instructor en el Centro de Asesoría, Consultoría, Capacitación y Evaluación de Competencias Laborales y Profesionales.

Ma. Alicia Castillo Zárate

Estudió Ingeniería Agroindustrial en la Universidad Autónoma Chapingo y la maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad del Valle de México, Campus Aguascalientes (2005-2007). Cuenta con el Diplomado en herramientas metodológicas para la formación basada en competencias en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Aguascalientes (marzo-agosto de 2010). Cursó el Diplomado de Enseñanza y Aprendizaje en Ambientes Combinados, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (septiembre-diciembre de 2010). Es egresada del Centro de Investigación en Matemáticas

(CIMAT) con la especialidad en Métodos Estadísticos, área Industrial. Actualmente realiza la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias en la especialidad de Matemáticas, en el Espacio Común de Educación Superior Tecnológica (ECEST).

Luis Gerardo Gómez Márquez

Licenciado en Derecho por la Universidad de Guadalajara, Maestro en Educación por la Universidad de la Salle, en el campus del Bajío; cuenta con la especialidad en Grafología, Lectura de Lenguaje Corporal y Programación Neurolingüística; obtuvo el Certificado como Docente a Nivel Medio Superior por CERTIDEMS. Se ha desempeñado como director del Bachillerato del Colegio Teresa de Ávila; profesor a nivel licenciatura en las carreras de Derecho, Administración y Pedagogía en la Universidad del Valle de Atemajac y Univer, campus Lagos de Moreno, Jalisco. Impartió la Maestría en Desarrollo de Habilidades Directivas, así como cursos y talleres de capacitación docente. Actualmente es docente en la Maestría en Derecho Corporativo en la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), campus Lagos de Moreno.

Hugo Manuel Gómez Márquez

Obtuvo el Certificado en Filosofía y Letras por el Seminario Mayor Diocesano de San Juan de los Lagos, Jalisco. Es Licenciado en Psicología por la Universidad del Valle de Atemajac y Maestro en Educación por la Universidad de la Salle, Bajío. Trabajó en el Colegio Teresa de Ávila durante cinco años como tutor en secundaria. A nivel licenciatura ha impartido diversas materias en la carrera de Pedagogía en la Universidad de Lagos de Moreno, Jalisco; asimismo, materias del área de Psicología y Humanidades en la Universidad del Valle de Atemajac del mismo municipio. Ha impartido las materias de Negociación y Habilidades del Pensamiento en la Maestría de Habilidades Directivas, en la Universidad Univer de la misma entidad; así como talleres y conferencias para padres de familia. Actualmente es el encargado del Centro de Orientación Educativa en secundaria y preparatoria en la misma institución.

Oswaldo León Portillo

Contador público titulado del IPN, campus Santo Tomás; Maestría en Enseñanza Superior por la UNAM; integrante del Cuerpo Académico de ANFECA y docente académico certificado por esta última. Ha impartido clases a nivel medio superior, en la Vocacional José Ma. Morelos y Pavón del IPN; a nivel superior en la UNITEC y en UPIICSA del IPN. Actualmente es docente de tiempo completo en el TESE. Realiza investigación en la Red cuMex en colaboración con otras universidades.

Juana Mora López

Docente curricular de tiempo completo en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec; contador público titulado por el IPN Xochimilco; Maestría en Ciencias de la Educación por la UVM y estudiante de Doctorado en Tecnología Educativa. Integrante del cuerpo académico de ANFECA, docente académico certificado por esta última. Imparte clases a nivel licenciatura en el TESE desde el año 2000. Realizó investigaciones en la Red CUMEX en colaboración con otras universidades.

Jorge Partida de la Cruz

Es licenciado en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; recibió el Diplomado de Formación de Competencias Básicas para la Docencia (2008); cursó también el Diplomado de Enseñanza y Aprendizaje en Ambientes Combinados (Blended) en 2009. Miembro del comité editorial de la Revista *Docere* y responsable de su edición desde 2012. Ha impartido algunos cursos a profesores de la UAA, como Materiales Didácticos, Inducción a la UAA e Internet en la docencia. Actualmente representa a la Dirección General de Docencia de Pregrado ante el Comité Institucional de Equidad de Género y colabora para el Departamento de Formación y Actualización Académica de la misma dirección.

Onésimo Ramírez Jasso

Maestría en Psicología Evolutiva. Profesor e investigador de tiempo completo y dedicación exclusiva; adscrito al Departamento de Psicología, del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Treinta años de docencia universitaria. Ha impartido un gran número de cursos dentro del Programa de Formación de Profesores.

Antonio Rosales Hernández

Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestría en Diseño Urbano, UAA (1995-1997); licenciatura en Arquitectura, UAA (1977-1982), y diplomado en Enseñanza y Aprendizaje en Línea. En la UAA ha laborado como docente desde 1984 en el Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción, impartiendo las materias de Taller Integrador de Arquitectura, Talleres de Diseño Arquitectónico, Talleres de Diseño Urbano, Talleres de Diseño Básico y Sistematización del Diseño; como administrativo ha desempeñado los cargos de Jefe de Departamento de Diseño del Hábitat (1995-1997), y Director General de Infraestructura Universitaria de la UAA (2005-2010).

Yazmín Viridiana Ruiz Salazar

Es egresada de la licenciatura en Enseñanza del Inglés por parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente cuenta con el grado de Maestra en Educación por parte de la Universidad Interamericana campus Aguascalientes (UNID); se ha desempeñado como docente en la materia de Inglés en la Universidad la Concordia, y como profesora adjunta en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Humberto Vázquez Ramírez

Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestría en Diseño Arquitectónico, UAA (1998-2000); licenciatura en Arquitectura, UAA (1985-1990); diplomado en Historia y Apreciación del Arte; diplomado en Arte y Cultura medieval; diplomado en enseñanza y aprendizaje en Ambientes Combinados; y diplomado en Fotografía Digital. En la UAA ha laborado como docente desde 1993 en el Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción, impartiendo Talleres de Diseño Arquitectónico, Sistematización del Diseño y el Taller Integrador de Arquitectura; y como administrativo desempeñando el cargo de Jefe de Departamento de Diseño del Hábitat (2002-2008). Premio Innovación Educativa 2010.

Patricia Villalpando Salas

Licenciada en Asesoría Psicopedagógica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Estudiante de la especialidad en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Fue colaboradora en la Subdirección de Planeación y Evaluación de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes, en actividades de apoyo al proceso de evaluación docente (mayo de 2009 a mayo de 2011). Actualmente se desempeña en el Departamento de Formación y Actualización Académica de la UAA para la sección de proyectos académicos y para el Departamento de Apoyo a la Formación Integral de la misma institución en la sección de evaluación de programas.

CONVOCATORIA DOCERE

La Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del
Departamento de Formación y Actualización Académica de la
Dirección General de Docencia de Pregrado

CONVOCA A profesores de educación superior y media superior

A participar con un artículo para la **octava edición** de la revista Docere,
en una de las siguientes:

TEMÁTICAS

- Identidad institucional
- Diseño curricular
- Metodologías de enseñanza
- Recursos didácticos y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación
- Evaluación educativa
- Formación humanista
- Lenguas extranjeras
- Tutoría

BASES GENERALES

El artículo deberá cumplir con las siguientes características:

- No haber sido publicado anteriormente.
- Estar dirigido a profesores de educación superior y media superior.
- Poseer un título breve y claro (que represente la idea a la cual hace referencia el artículo).
- Estar escrito en español o en otra lengua extranjera (inglés, francés).
- Aportar elementos objetivos de reflexión que apoyen la práctica docente.
- Estar vinculado con los principios educativos (Modelo Educativo, Curricular o Proyecto Educativo) de la Institución a la que pertenece, así como a cualquiera de las siguientes secciones:
 - **Tema de interés.** Es una sección en la que se incluyen artículos relacionados con la educación superior o media superior, y procesos educativos a nivel internacional, nacional, regional o local, con la intención de difundir la situación que presenta la educación y los retos actuales que enfrenta el profesor, las formas de enseñar, la innovación en las Instituciones, los modelos de aprendizaje, las actividades del profesor, entre otros.
 - **Modelo Educativo y profesores.** Aquí se podrán aportar artículos que versen sobre la estrecha relación que guardan la labor docente y el Modelo Educativo; es un espacio para la reflexión y el análisis sobre la importante interacción entre ambos componentes por su orientación, influencia y proyección de la labor docente en la Institución.
 - **El docente y su entorno.** Este apartado permite dar a conocer las aportaciones de los profesores con base en un conjunto de experiencias sobre las prácticas docentes, con la intención de que reflexionen, valoren y compartan

experiencias sobre la labor educativa, se incluyen aquí artículos sobre la trayectoria del profesor, la concepción sobre la educación, metodologías utilizadas, nuevas propuestas educativas, entre otras.

- **Orientaciones educativas.** En esta sección se presentan una serie de orientaciones o sugerencias prácticas enfocadas a la planeación, implementación, seguimiento y evaluación de procesos educativos, para apoyar a los profesores a comprender y abordar preguntas esenciales sobre la práctica docente.
- **Acontecimientos institucionales.** Este apartado de la revista está enfocado a la difusión de sucesos, acontecidos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes o bien en instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional, que se relacionan directamente con el quehacer del profesor.
- **Videre et legere (ver y leer).** En esta sección se presentan una serie de reseñas sobre diversas fuentes de información como: libros, revistas, vídeos didácticos, murales, sitios virtuales, blogs, entre otros materiales que aborden temas relativos a la cultura, historia, arte y educación, vinculándolos a la formación del profesor.

ORIENTACIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

- La redacción deberá ser adecuada, según las reglas gramaticales vigentes y en tercera persona.
- El lenguaje será accesible, haciendo uso de palabras sencillas, frases cortas y simples. Cuando se incluyan términos técnicos o siglas desconocidas, deberán explicarse en el cuerpo del trabajo, considerando que los lectores son docentes de diversas áreas del conocimiento.
- Se requiere que los artículos propuestos contengan citas realizadas de forma adecuada utilizando el estilo americano o el europeo.
- La extensión deberá ser de tres cuartillas para los artículos correspondientes a las secciones: tema de interés, modelo educativo y profesores, el docente y su entorno y orientaciones educativas; para acontecimientos institucionales, será de una a dos cuartillas y en el caso de videre et legere (ver y leer), de una; a espacio sencillo y fuente Times New Roman, en tamaño de 12 puntos.
- Los márgenes superior e inferior deben ser de 2.5 cms., y el izquierdo y derecho de 3 cms.
- En caso de incluir imágenes, éstas requerirán enviarse en archivo electrónico en formato .jpg o .tif con resolución de 300 DPI (dots per inch-puntos por pulgada).

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Incluir al final del artículo un párrafo con una breve semblanza curricular del autor o autores que presentan la propuesta, anotando en primer orden, el nombre completo del autor principal y posteriormente a los demás autores con la especificación del grado académico, institución a la que pertenecen, área de adscripción y correo electrónico.

PROCESO DE RECEPCIÓN Y DICTAMINACIÓN

| Actividad | Fecha |
|--|---|
| Recepción de artículos en el correo revistadocere.uaa@gmail.com Acceso a la convocatoria en: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/ | A partir de la publicación de esta convocatoria y hasta el día 1 de febrero de 2013 |
| Proceso de dictaminación por parte del Comité Editorial | Del 5 al 19 de febrero de 2013 |
| Notificación a los autores del veredicto de la dictaminación de su artículo | Del 20 al 22 de febrero de 2013 |
| Proceso de revisión de estilo y redacción, para los artículos aceptados | Del 22 de febrero al 8 de marzo de 2013 |
| Entrega de la versión final del artículo por parte de los autores de acuerdo a las observaciones emitidas y consentimiento por escrito para la publicación de su artículo en la revista, mismo que se incluirá en la octava o novena edición | Del 11 al 20 de marzo de 2013 |
| Publicación de la octava edición de la revista DOCERE | Junio de 2013 |

3^{er} aniversario | DOCERE

¡Feliz aniversario Docere!

La revista Docere cumple tres años de difundir artículos sobre la docencia entre la comunidad universitaria y diversas instituciones de educación media superior y superior.



DIRECCIÓN GENERAL DE DOCENCIA DE PREGRADO
Departamento de Formación y Actualización Académica



TEMAS DE INTERÉS
sobre las principales áreas de
**FORMACIÓN
DOCENTE**

- Identidad institucional
- Diseño curricular
- Metodologías de enseñanza
- Recursos didácticos y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación
- Evaluación educativa
- Formación humanista
- Lenguas extranjeras
- Tutoría

JUEVES 14:00 HRS.

94.5 FM

<http://radiopodcast.uaa.mx/audio/player.php>

Contáctanos: Departamento de Formación y Actualización Académica, Unidad de Estudios Avanzados, planta baja
Tels. 910-7400 ext. 205 y 910-7489

Redocente: formaprofe@correo.uaa.mx (lista de distribución)
Sitio web: <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/>
Red social: <http://www.facebook.com/formacion.docente.uaa>