

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



“LA MISIÓN DE LOS EDUCUESTIONADORES PARA EL DESARROLLO DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO, REFLEXIVO Y CREADOR, EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL  
DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS”

Tesis presentada por  
VIRGINIA DE JESÚS CIFUENTES RODRÍGUEZ

Previo a conferírsele el título de  
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

ASESOR:  
DR. CARLOS CLEMENTE PALACIOS

Quetzaltenango, julio de 2020

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



“LA MISIÓN DE LOS EDUCUESTIONADORES PARA EL DESARROLLO DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO, REFLEXIVO Y CREADOR, EN LOS ESTUDIANTES DE LA  
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL  
DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS”

Tesis presentada por  
VIRGINIA DE JESÚS CIFUENTES RODRÍGUEZ

Previo a conferírsele el título de  
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

ASESOR:  
DR. CARLOS CLEMENTE PALACIOS

Quetzaltenango, julio de 2020

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

**AUTORIDADES**

**RECTOR MAGNIFICO** M A. Pablo Ernesto Oliva Soto

**SECRETARIA GENERAL** Inga. Marcia Ivónne Véliz Vargas

**CONSEJO DIRECTIVO**

**DIRECTORA GENERAL DEL CUNOC** M Sc. María del Rosario Paz Cabrera  
**SECRETARIA ADMINISTRATIVA** M Sc. Silvia del Carmen Recinos Cifuentes

**REPRESENTANTE DE CATEDRATICOS**

Ing. Erick Mauricio González  
M Sc. Freddy de Jesús Rodríguez

**REPRESENTANTES DE LOS EGRESADOS DEL CUNOC**

Licda. Vilma Tatiana Cabrera

**REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES**

Br. Aleyda Trinidad de León Paxtor  
Br. Romeo Danilo Calderón

**DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**

M Sc. Percy Ivan Aguilar Argueta

## **TRIBUNAL QUE PRACTICO EL EXAMEN PRIVADO DE TESIS**

**Presidente:** M Sc. Percy Ivan Aguilar Argueta

**Secretario:** M Sc. Edgar Benito Rivera

**Coordinador:** Dra. Betty A. Argueta

**Experto:** Dr. Jairo Edilberto Cifuentes

**Asesor de Tesis:** Dr. Carlos Clemente Palacios

**NOTA:** Únicamente el autor es responsable de las doctrinas y opiniones sustentadas en la presente tesis (artículo 31 del Reglamento de Exámenes Técnicos y Profesionales del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala)



**USAC**  
TRICENTENARIA  
Universidad de San Carlos de Guatemala  
Centro Universitario de Occidente  
Departamento de Estudios de Postgrado



## ORDEN DE IMPRESIÓN POST-CUNOC-039-2021

El Infrascrito Director del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, luego de tener a la vista el dictamen correspondiente del asesor y la certificación del acta de examen privado No. 03-2021 de fecha 12 de marzo 2021, suscrita por los Miembros del Tribunal Examinador designados para realizar Examen Privado de la Tesis Titulada **“LA MISIÓN DE LOS EDUCUESTIONADORES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, REFLEXIVO Y CREADOR, EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS”** Presentada por él (la) maestrante **Virginia de Jesús Cifuentes Rodríguez** con Registro Académico No. 100031269, previo a conferírsele el título de **Maestro(a) en Ciencias en Docencia Universitaria**, autoriza la impresión de la misma.

Quetzaltenango, Abril 2021

**IMPRIMASE**

**“ID Y ENSEÑAD A TODOS”**

  
M Sc. Percy Iván Aguilar Argueta  
Director Postgrados CUNOC





Quetzaltenango 9 de julio de 2020

MSc. Percy Aguilar.  
Director del Departamento de Postgrados  
Centro Universitario de Occidente  
Edificio.

Apreciable Maestro.

En atención al nombramiento como asesor de tesis de la Licenciada **Virginia de Jesús Cifuentes Rodríguez**, carné No 1941 18894 1201 Registro Académico No 100031269, estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria, quien presenta como trabajo de graduación la tesis titulada: **"La misión de los educuestionadores para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador, en los estudiantes de la carrera de trabajo social del Centro Universitario de San Marcos"**, al respecto y en mi calidad de asesor me permito informarle lo siguiente:

1. El presente trabajo de tesis reúne los elementos teóricos y metodológicos requeridos académicamente.
2. Se asesoró a la autora en los aspectos teóricos y gramaticales de su trabajo y se respetó su criterio.
3. El trabajo llena los requisitos que exige la Universidad San Carlos de Guatemala.
4. Este trabajo constituye un excelente aporte para la educación universitaria y específicamente para la Carrera de Trabajo Social del CUSAM..

En conformidad con lo anterior, emito **Dictamen Favorable** al presente trabajo de graduación para los efectos consiguientes

Atentamente,

"Id y Enseñad a todos"

  
Carlos Clemente Palacios Cajas.  
Coegiado No. 4,199  
Asesor



**USAC**  
TRICENTENARIA  
Universidad de San Carlos de Guatemala  
**Centro Universitario de Occidente**  
**Departamento de Estudios de Postgrado**



**EL INFRASCRITO DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.**

**CERTIFICA:**

Que ha tenido a la vista el libro de Actas de Exámenes Privados del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente en el que se encuentra el acta No. 03-2021 la que literalmente dice:-

En la ciudad de Quetzaltenango, siendo las nueve horas con treinta minutos del día viernes doce de marzo del año dos mil veintiuno, reunidos en la Plataforma Virtual Meet, con el link de reunión meet.google.com/djm-zbrc-wng, el Honorable Tribunal Examinador, integrado por los siguientes profesionales: **Presidente:** M Sc. Percy Ivan Aguilar, con registro de personal No. 950992; **Coordinadora:** Dra. Betty A. Argueta, con registro de personal No.13973; **Asesor:** Dr. Carlos Clemente Palacios, con registro de personal No. 15305; **Experto:** Dr. Jairo Edilberto Cifuentes, con registro de personal No. 20000478; **Secretario que certifica:** M Sc. Edgar Benito Rivera, con registro de personal No. 15972; con objeto de practicar el **Examen Privado** de la Maestría en **Docencia Universitaria** en el grado académico de **Maestro(a) en Ciencias** de él (la) Licenciado(a) **Virginia de Jesús Cifuentes Rodríguez** identificado(a) con el registro Académico No. 100031269 procediéndose de la siguiente manera:-

**PRIMERO:** El (La) sustentante practicó la evaluación oral correspondiente, de conformidad con el Reglamento respectivo.-

**SEGUNDO:** Después de efectuadas las preguntas necesarias, los miembros del tribunal examinador procedieron a la deliberación, habiendo sido el dictamen **FAVORABLE** -

**TERCERO:** En consecuencia él (la) sustentante **APROBO** sin observaciones el examen privado de tesis para otorgarle el título profesional de **MAESTRO(A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** -

**CUARTO:** No habiendo más que hacer constar, se da por finalizada la presente, en el mismo lugar y fecha una hora con treinta minutos después de su inicio, firmando de conformidad, los que en ella intervinieron.-

Y para los usos legales que a él (la) interesado(a) convengan, se extiende, firma y sella la presente CERTIFICACIÓN en una hoja membretada del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala a los ocho días del mes de abril del año dos mil veintiuno. -

**"ID Y ENSEÑAD A TODOS"**

Certifica:

Vo. Bo.

  
**Yamara Yamileth Rodas de León**  
Secretaria de Postgrados



  
**M. Sc. Percy Ivan Aguilar**  
Director de Postgrados



## **Dedicatoria**

A Dios quien me sostiene en la palma de su mano.

A mi madre por su inagotable amor.

A mi esposo por compartir conmigo la vida y la ilusión de cumplir mis proyectos personales.

A mis hijos por quienes mis días están llenos de alegría y esperanza.

A los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, en cuya compañía he podido experimentar la satisfacción de la práctica docente con sentido humano y crítico.



## Índice

Resumen ejecutivo.....	v
Introducción.....	1
Capítulo 1 .....	4
1. El docente tradicional y su mundo de respuestas .....	4
1.1. Contextualización de la docencia universitaria en la carrera de Trabajo Social del centro Universitario de San Marcos. ....	4
1.2. La práctica docente desde la perspectiva tradicional .....	6
1.2.1. La figura del docente tradicional .....	7
1.2.2. Las prácticas preferidas del docente tradicional .....	8
1.2.3. Percepción de los aprendientes respecto al profesor tradicional ..	12
1.3. Pertinencia de las prácticas docentes tradicionales .....	14
1.3.1. El modelo educativo actual y la respuesta de la Universidad .....	16
1.3.2. Las exigencias sociales y la formación del profesorado: .....	17
1.3.3. La tarea docente en el contexto actual: percepción de los aprendientes.....	19
1.3.4. Los más recientes desafíos a la práctica docente .....	22
1.4. La pregunta, una actitud ausente en la educación superior .....	22
1.4.1. ¿Por qué el aprendiente no pregunta en la universidad? .....	24
1.4.2. El estudiante que produce el modelo tradicional.....	25
1.4.3. Educando en la oscuridad, sin pregunta no hay crítica.....	26
1.4.4. ¿Es necesaria la pregunta en la educación superior? .....	27

1.5. Para cuestionarnos.....	28
Capítulo 2 .....	30
2. El educuestionador: un universo de preguntas.....	30
2.1. La pedagogía de la pregunta, una necesidad en un mundo cambiante..	32
2.1.1. Importancia de la pregunta pedagógica.....	32
2.1.2. La pregunta pedagógica desde la visión de profesores y aprendientes: .....	35
2.1.3. El educuestionador y su misión.....	37
2.1.4. Tareas pendientes.....	38
2.2. Criticidad, reflexión y creatividad, en las aulas universitarias .....	39
2.2.1. Aprender en la Universidad.....	42
2.2.2. Pensamiento, crítico, reflexivo y creador desde la mirada de docentes y aprendientes.....	45
2.2.3. El camino hacia un estudiantado crítico, reflexivo y creador .....	47
2.3. Necesidad del pensamiento superior en el estudiante universitario ....	49
2.3.1.1. La realidad que nos obliga a pensar .....	49
2.3.2. El egresado que la sociedad necesita.....	50
2.3.3. ¿Qué estamos haciendo bien?.....	51
2.4. Para cuestionarnos.....	52
2.5. Epílogo.....	53
2.6. Hallazgos significativos .....	54
2.6.1. Prevalencia y pertinencia de las prácticas docentes tradicionales	54

2.6.2. Situación del pensamiento crítico, reflexivo y creador .....	55
2.6.3. Posibilidades pedagógicas de la pregunta pedagógica .....	55
2.7. Verificación de objetivos .....	56
2.7.1. Objetivo general.....	56
2.7.2. Objetivos específicos .....	57
Reflexiones.....	59
Capítulo 3 .....	60
3. Propuesta metódica PESPA .....	60
(Pregunta como punto de contacto, Estímulos de reflexión, Significación para el aprendiente, Progresión personal, Acción transformadora).....	60
De docentes a educuestionadores, un desafío para los profesores universitarios.....	60
3.1. Intencionalidad: .....	60
3.2. Sustento teórico: .....	60
3.2.1. La pedagogía de la pregunta:.....	61
3.2.2. La mediación pedagógica: .....	61
3.2.3. La Biodidáctica universitaria .....	62
3.2.4. El juego pedagógico.....	62
3.2.5. El escultismo .....	63
3.3. Propuesta metódica.....	64
3.3.1. La pregunta pedagógica como punto de contacto .....	64
3.3.2. Los estímulos de reflexión.....	65
3.3.3. La significación para los aprendientes .....	67

3.3.4. La progresión personal .....	67
3.3.5. La acción transformadora.....	68
3.4. Elementos de la metódica .....	69
3.4.1. Actores: .....	69
3.4.2. Recursos: .....	70
3.5. Aplicación.....	71
3.6. Para cuestionarnos.....	74
Bibliografía.....	76
Anexos .....	78
Anexo 1 Diseño de investigación.....	78
Anexo 2 Guía de entrevista docentes.....	95
Anexo 3 Guía de entrevista estudiantes.....	95
Anexo 4 Guía de observación .....	97

## **Resumen ejecutivo**

La tesis “La misión de los educuestionadores para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador, en los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos”, es un ejercicio analítico, realizado gracias a la participación de docentes y estudiantes, quienes, a través de sus opiniones y puntos de vista, permitieron la obtención de elementos para construir una crítica respecto a los aspectos metodológicos y pedagógicos, que sustentan la práctica docente.

De la misma manera, el presente trabajo, constituye una invitación a replantear la tarea docente, en la búsqueda de consolidar un modelo educativo, en donde el docente asuma la figura de educuestionador, que corresponda a las necesidades de los estudiantes y a los requerimientos de la sociedad, en los nuevos contextos educativos, tecnológicos, sociales y laborales, que demandan profesionales competentes, responsables y comprometidos con la transformación de una realidad que obliga a cuestionar las problemáticas existentes y dar respuestas y soluciones.

Para ello, se utilizaron procedimientos de investigación cualitativa, sustentados en el método fenomenológico, para conocer las experiencias e indagar la percepción de actores vinculados al objeto de estudio, por medio de una muestra por conveniencia constituida por informantes calificados que incluyeron estudiantes y docentes, de acuerdo con los criterios para la selección de la muestra del método utilizado, para ello se aplicaron entrevistas en profundidad a docentes expertos, entrevistas a estudiantes, grupos focales constituidos por estudiantes de la carrera de Trabajo Social, la realización de un taller participativo de investigación y la observación.

Dentro de los principales hallazgos, destaca la prevalencia de prácticas docentes tradicionales, la resistencia al cambio tanto de los docentes como de los

aprendientes, la ausencia de criticidad y reflexión en los estudiantes como resultado de prácticas pasivas y unidireccionales. Sin embargo, también se pudo determinar que existen expectativas por parte de los estudiantes respecto a nuevas formas de trabajo participativas y dinámicas que les permitan plantear sus opiniones y acercarse a la realidad para conocerla mejor y comprender la importancia de su formación académica.

Palabras clave: Educuestionadores, pensamiento crítico, reflexivo y creador, estudiantes, Carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos.

## Introducción

El informe que se presenta corresponde a los resultados y análisis del proceso investigativo realizado en el contexto de la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con la intención de dar a conocer la situación de la práctica docente y abrir un espacio de reflexión sobre la necesidad de buscar la trascendencia hacia nuevos modelos educativos con mayor pertinencia.

El punto de partida para el abordaje del fenómeno estudiado y la lectura e interpretación de la percepción de los sujetos de análisis respecto al mismo, fue el establecimiento de las preguntas de investigación con las que se pretende determinar ¿Cuál es el rol actual del docente en la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos? ¿Puede la pregunta pedagógica ser la clave para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los aprendientes? y ¿De qué manera se puede motivar la transformación de docente a educuestionador?

En función de dichos cuestionamientos, se plantearon los objetivos de investigación, de los cuales el objetivo general, pretende determinar la necesidad de replantear la docencia tradicional desde la perspectiva de la pedagogía de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En cuanto a los objetivos específicos, están orientados al análisis de las prácticas y metodologías pedagógicas empleadas por los profesores de la carrera de Trabajo Social, al establecimiento de la trascendencia de la pregunta pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento y al planteamiento de una propuesta de docencia universitaria que motive la transición de docente a educuestionador.

El enfoque metodológico fue cualitativo, al considerar que el objeto de estudio es un hecho social, por dicha razón se consideró el uso del método fenomenológico, por medio del cual fue posible indagar la percepción de los principales actores, respecto a sus vivencias y establecer elementos en común respecto al fenómeno. Las técnicas utilizadas fueron: entrevista en profundidad aplicadas a estudiantes y docentes, grupos focales constituidos por estudiantes de todos los semestres, taller de investigación y observación.

Para cada una de las técnicas se diseñaron instrumentos de investigación, guías semiestructuradas para las entrevistas, en las que se abordaron los principales tópicos relacionados con el objeto de estudio: prácticas docentes, el uso de la pregunta, el pensamiento superior y los desafíos para la universidad y los estudiantes, mismos que sirvieron como preguntas generadoras para el grupo focal y el taller de investigación. Finalmente una guía de observación para el estudio de las sesiones de clase, las guías programáticas, los instrumentos de evaluación y las actitudes de docentes y estudiantes.

Para la realización del ejercicio analítico, se estableció un diálogo entre los resultados obtenidos en la investigación de campo, los fundamentos teóricos de las fuentes secundarias y la interpretación de la investigadora, para plantear los argumentos que dieron lugar a la construcción del informe. Este se encuentra constituido por tres capítulos de los cuales, el primero sustenta la exposición de la situación actual de las prácticas docentes en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, la figura del profesor universitario, el tipo de actividades que se realizan para la planificación, ejecución y evaluación de la docencia y el análisis de la pertinencia de dichas prácticas, entre otros elementos.

En el segundo capítulo se presenta el análisis de la figura del educuestionador, entendiendo éste, como el docente que concentra su esfuerzo en despertar en los estudiantes las habilidades de pensamiento, por medio de la pregunta pedagógica. Para ello se exponen sus características, se plantea la necesidad de evolucionar de docente a educuestionador, la importancia de las habilidades de pensamiento superior



en los estudiantes universitarios para conocer y enfrentar la realidad social en la que se desenvuelven. Contiene además un epílogo en el que se exponen los principales hallazgos de la investigación, la verificación de los objetivos y las conclusiones de la investigación.

El tercer capítulo contiene el desarrollo de la propuesta metódica cuyo fundamento principal es la pregunta pedagógica, auxiliada de la mediación pedagógica, el juego pedagógico, la biodidáctica universitaria y el escultismo. Su principal intención, es que, mediante su uso, el educuestionador, pueda generar situaciones de aprendizaje que desencadenen la apertura del aprendiente a formas de pensamiento superior. Para ello se plantea la estructura de la metódica denominada PESPA (Pregunta como punto de contacto, Estímulo de reflexión, Significación para el aprendiente, Progresión Personal y Acción transformadora) y su aplicación en la planeación didáctica de la carrera de Trabajo Social, en el contexto del proceso de homologación del currículo, con el uso del modelo por competencias y el enfoque socioformativo.

Cada capítulo contiene un apéndice denominado “Para cuestionarnos”, que constituye una invitación a los lectores, para realizar un proceso de autoevaluación y reflexión sobre la práctica docente. Finalmente se incluyen la bibliografía consultada, y los anexos constituidos por el diseño y los instrumentos de investigación.

## Capítulo 1

### 1. El docente tradicional y su mundo de respuestas

Definir la docencia universitaria como una acción, resulta una difícil tarea, definirla como una profesión, aún más. Ese precioso acto de servir una materia en un aula universitaria, es más que un privilegio, un compromiso con las generaciones que concurren a las aulas universitarias para formarse en una disciplina.

Por esa razón, al hacer un ejercicio de comprensión de lo que la docencia universitaria es, se le podría entender como un sistema de directrices teóricas y prácticas orientadas a comunicar y vincular al estudiante con un determinado saber y con la realidad. En el nivel universitario, la práctica docente tiene la principal intención de profesionalizar al estudiante, es decir convertirlo en un especialista de determinada área científica a través de la formación académica; esta intención se concreta mediante el compartir información de la disciplina en cuestión, o el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño de la profesión.

En este capítulo se hará un análisis de la situación de la docencia en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos CUSAM, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC, debido a que se ha identificado la existencia de prácticas docentes tradicionales, para ello se hace una lectura tanto teórica, como de la percepción de los estudiantes y de los docentes, para comprender estas formas de docencia, sus implicaciones en el tipo de estudiantes que producen y en la calidad del aprendizaje que promueven.

#### **1.1. Contextualización de la docencia universitaria en la carrera de Trabajo Social del centro Universitario de San Marcos.**

La Historia de la carrera de Trabajo Social en el departamento de San Marcos, se remonta al año de 1973, cuando ésta inicia como extensión del Centro Universitario de Occidente. Posteriormente con la creación del Centro universitario de San Marcos en 1987, se da inicio al funcionamiento de la Carrera a nivel técnico, cuyo currículum v se implementó en el año de 1989 y desde entonces no ha sufrido ningún cambio oficial al mismo. En julio 1999, el Consejo Directivo del Centro Universitario de San Marcos,

en respuesta a la necesidad de incorporar el análisis de los acuerdos de paz, acordó avalar el proyecto de creación de la Licenciatura en Trabajo Social con Orientación en Proyectos, la que inicia labores en 2007.

De acuerdo con el pensum de la carrera de Trabajo Social (1989), el perfil profesional del nivel técnico de la carrera está orientado a que los estudiantes puedan:

“Adquirir capacidad para conocer, analizar e interpretar la realidad regional, así como comprender su proceso histórico, especialmente la organización social, enfatizando en los tipos de familia, sus efectos demográficos fisonomía de la población urbana y rural, caracteres diferenciales de la sociedad, así como la diferenciación por aislamiento geográfico y social” (pág. 2)

De igual manera el perfil de egreso de la Licenciatura, establecido en el proyecto de Licenciatura en Trabajo Social con énfasis en Formulación de Proyectos de Desarrollo (1999), en cuanto al área de conocimientos, establece que los egresados podrán:

“Conocer la realidad del país, tener conocimiento teórico, metodológico y técnico en los procesos de investigación, diferenciar las concepciones de desarrollo (sostenible, humano, rural, etc), conocer la política social del país, conocer los procesos de formulación, administración y evaluación de proyectos de desarrollo, diferenciar los procesos de planificación participativa y estratégica, conocer la formulación de planes, programas y proyectos con equipos multidisciplinarios y conocer sobre Acuerdos de Paz” (Pág, 20)

En la actualidad, la carrera de Trabajo Social del CUSAM, cuenta con 12 profesores titulares, de los cuales únicamente la mitad de ellos, cuentan con contratación a tiempo completo. Del total de profesionales 7 son trabajadores sociales y 5 son egresados de otras áreas disciplinares.

En relación con la docencia, de acuerdo con el Diseño curricular del pensum homologado de la carrera de Trabajo Social (2019), los profesores cuentan con profesionales “con competencias básicas, genéricas, específicas y laborales, que les permiten asumir la responsabilidad en la formación académica de estudiantes” (Pág. 7)

Así también en lo relacionado a la metodología docente, prevalece el principio de libertad de cátedra y el modelo de formación por objetivos.

Un aspecto relevante del análisis realizado en el contexto de la homologación de la carrera, es que: “pese a la diversidad de estrategias de aprendizaje utilizadas en las carreras, existen debilidades en la formación axiológica de los estudiantes, dándose mayor énfasis en lo cognoscitivo y psicomotriz” (Comisión de homologación, 2019)

A través de estos datos y acontecimientos, se evidencia el lento avance que ha tenido la carrera en el aspecto curricular y principalmente, para los fines de esta investigación en el aspecto metodológico y pedagógico de la docencia universitaria en la carrera de Trabajo Social, del Centro universitario de San Marcos.

## **1.2. La práctica docente desde la perspectiva tradicional**

Desde la perspectiva tradicional, la figura del profesor y su función, tienen una serie de características particulares sobre las que es necesario entablar una prudente reflexión.

Tradicionalmente, la docencia universitaria ha sido entendida como el proceso por medio del cual se transmite una determinada información a un grupo de individuos con intereses específicos. Esta información, es generalmente homogénea y fragmentada, es decir, desligada de la realidad contextual de los estudiantes; en palabras de Paulo Freire, “contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”, (Freire, 2010) y estos contenidos son la principal preocupación de los profesores, su desarrollo en el tiempo previsto, las técnicas que se utilizarán para su transmisión, las asignaciones que los estudiantes ejecutarán a partir de los mismos y la forma en que se evaluarán.

Esta preocupación por la información que se traslada a los estudiantes, nace de la fuerte influencia de la filosofía positivista y utilitarista que ha permeado la docencia universitaria desde su propio nacimiento en la que ha primado la idea de que el hombre debe ser útil a la sociedad por medio del conocimiento de la ciencia y la

técnica, por lo que los contenidos que componen los programas académicos resultan insuperables para el logro de tal fin.

Estas características mencionadas, sobre la docencia tradicional, están arraigadas en muchos docentes universitarios, entre ellos una parte significativa del profesorado de la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos. Este hecho fue confirmado mediante la aplicación de una guía de observación en la que se caracterizó el tipo de docencia, las prácticas más utilizadas, la planificación, los métodos de enseñanza, las tareas que se asignan a los estudiantes, la forma en que se evalúa, la comunicación, entre otros aspectos, que permiten identificar a los profesores como la figura del docente tradicional.

### **1.2.1. La figura del docente tradicional**

Bajo esta misma concepción de la educación, el profesor asume el papel de poseedor del conocimiento que debe ser aprendido e imitado por los estudiantes a través de la repetición inconsciente o sin reflexión. Al ser el conocedor y protagonista, obtiene una serie de privilegios que lo facultan para instruir, juzgar, disciplinar y prescribir a los estudiantes quienes se encuentran sujetos a su autoridad y disposiciones.

En el nombre de esa autoridad el profesor ha caído en la injusticia de considerar a los estudiantes ignorantes, restarle importancia a los conocimientos previos que éstos han construido por su cuenta, por descubrimiento, por experiencia o simplemente por el contacto con la problemática de la realidad cotidiana, para hacer prevalecer en todo momento su interpretación, aun cuando ésta sea parcial o errónea. Este hecho es un inminente atentado contra la libertad del pensamiento y precisamente, ha conducido a uno de los vicios más graves de la educación que es la narración unívoca y estática del conocimiento. Precisamente, este es un hecho, resaltado por los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, quienes indican que “Los compañeros dan señales de desaprobación para aquellos docentes que, a través de

sus actitudes y comentarios, y su dictatorial forma de trabajar, los hacen sentir tontos o inferiores” (Grupo focal primer semestre, 2020).

En estas prácticas, no hay lugar para la experimentación, ni contacto con el mundo, porque sólo se llega a éste por medio de una mera transmisión; no hay un espacio para la acción y su posterior reflexión; se privilegia la pasividad, la acumulación de datos, el perfeccionamiento de habilidades y la actuación del estudiante ajustado a un modelo, con base en el cual será medido, comparado y calificado.

Estas prácticas revelan la figura del docente universitario tradicional al que Carlos Aldana atribuye algunas características según la postura que asumen frente a la realidad del contexto en el que se desarrolla la docencia, entre ellas: desinterés, neutralidad y expectación pasiva de la realidad; según lo cual se visualiza un profesor que es indiferente a cuanto ocurre a su alrededor, ignora el impacto que la problemática social tiene sobre la disciplina que imparte, desconoce la realidad de sus estudiantes y no ejerce influencias positivas en ellos para transformarlos (Aldana, 2004). Este hecho, a su vez, provoca una respuesta de los estudiantes, en el caso de los estudiantes de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, se indica que “cuando el docente es pasivo, el estudiante demuestra desinterés y considera el curso o los contenidos, como algo irrelevante” (Grupo focal Licenciatura, 2020)

### **1.2.2. Las prácticas preferidas del docente tradicional**

Las prácticas docentes enmarcadas en el enfoque tradicional, se caracterizan por una planificación con énfasis en los contenidos, los objetivos se enfocan en la cobertura de los ejes temáticos como vehículo para lograr el aprendizaje, la programación de las asignaturas, de igual manera, resaltan el listado de contenidos y en algunos casos la descripción de los temas.

Una de las principales contradicciones en materia de la planificación tradicional de los cursos, es que aun cuando los programas son ampliamente descriptivos de la temática, la bibliografía no es accesible a los aprendientes, quiénes en consecuencia,

recurren a la consulta webgráfica, sin certeza de la formalidad y científicidad de las fuentes.

En el caso de la docencia en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, de acuerdo con la guía de observación aplicada, se pudo determinar que las actividades preferidas de los profesores tradicionales son: la clase magistral y la lectura de documentos, a los que se suman la exposición temática de los aprendientes, quienes deben investigar un tema asignado y exponerlo en clase. Ésta última actividad es discutible en su forma de aplicación, ya que si el aprendiente es inexperto o desconoce el tema que deberá exponer, no puede esperarse que su disertación sea argumentativa, por lo que cae en una exposición repetitiva en la que su mayor logro es presentarse frente a su grupo de compañeros y trasladar la información que obtuvo en su consulta documental o digital. Al respecto los estudiantes opinan que: “Estas actividades son muy repetitivas y continuas, se vuelven cansadas y desmotivadoras” (Grupo focal Quinto semestre , 2020)

En cuanto a las tareas, los profesores tradicionales con mayor frecuencia asignan trabajos de recopilación bibliográfica, resúmenes de documentos y guías de lectura o cuestionarios.

También en lo referente a la planificación de los cursos, no se da importancia a la planificación de los períodos de clase, como se ha mencionado, el objetivo principal es cubrir los contenidos, por lo que las clases no responden a una intención particular. La mayor desventaja de este tipo de clase es que se suele caer en la improvisación. En la opinión de una de las profesoras de la carrera de Trabajo Social, “Los profesores que hacen una planificación diferente, tienen problemas con los estudiantes” (Diaz, 2020), refiriéndose a que éstos, están acostumbrados a la forma tradicional y rechazan el cambio.

La evaluación de las asignaturas mantiene el énfasis en los contenidos, por lo que se puede hablar de una evaluación de contenidos, más no de una evaluación del aprendizaje, no se aplica el principio de sistematicidad intradidáctica, según el cual debe existir coherencia entre lo que se planifica, lo que se ejecuta en clase y lo que se

evalúa. Esto se aprecia en la carrera de Trabajo Social, en donde prevalece el uso de exámenes parciales, por lo general pruebas objetivas.

El principal defecto de la evaluación, desde el enfoque tradicional, es que la prueba es utilizada como instrumento de poder por parte del profesor, se ha dado una importancia desmedida al hecho de que los aprendientes deben acumular puntos para aprobar los cursos, y se deja muy al descuido y desinterés, el aprendizaje que es la verdadera preocupación que debe motivar la docencia.

Las prácticas tradicionales de docencia alcanzan su mejor representación en la clase magistral, dictada por el profesor, mientras los estudiantes permanecen estáticos, con muy bajos niveles de participación e interlocución; son clases en las que el docente da a conocer una temática en la mayoría de los casos a manera de teorización. El peligro de este tipo de lecciones, se encuentra en que los estudiantes con mucha facilidad pierden el hilo de la disertación, gracias a un sinnúmero de distractores a su alrededor, con ello se desaprovecha el tiempo efectivo de docencia y difícilmente se consigue un objetivo.

Una variante de la clase magistral es la clase asistida con presentaciones audiovisuales, en las que una vez más es el profesor quien acapara el escenario y se concreta a la explicación de las imágenes o los textos que presenta, sin dar a los estudiantes la oportunidad de acercarse al conocimiento por medio de la duda y el descubrimiento. En cuanto a este fenómeno, al que (Aldana, 2007 Pág. 72) denomina la “powerpointización” ya que esta herramienta se ha convertido en el auxiliar insustituible del docente, se determinó mediante observación, que un importante sector docente de la carrera de Trabajo Social, usan y abusan de ella, se concretan a leer gruesas cantidades de información incluida en las presentaciones, sin una buena explicación de la misma y sin el intercambio de opinión con los estudiantes, para ellos, esta es una actividad monótona y poco provechosa.

Un discurso sin diálogo, en muchos casos es palabra vacía, que no llega a despertar la sensibilidad, ni el deseo de aprender, por lo tanto, no es difícil percibir que una clase de esta naturaleza debilita el entusiasmo del estudiante y con ello se apaga el interés por la temática y su entendimiento.



Aun cuando la importancia de la lectura es indiscutible para la formación y la educación, desde la óptica tradicional y la clase típica, la lectura sin un ejercicio comprensivo, no es más que información que pasa por la mente del lector y la abandona casi inmediatamente después de haber sido utilizada para un fin práctico. Las denominadas guías de lectura o comprobaciones de lectura, son los instrumentos que confirman que la lectura no es correctamente aplicada en la educación universitaria, tanto por los profesores como por los estudiantes, sin poder dejar de mencionar las asignaciones de lectura de textos fragmentados, descontextualizados o desactualizados, que lejos de contribuir a la formación, aumentan el flujo de información irrelevante para los estudiantes.

Ante estas situaciones resulta preocupante que los profesores insistan en mantener este tipo de prácticas y aún más que coloquen al estudiante en su proceso formativo como un objeto y no como sujeto de su propia educación, sin derecho de cuestionar lo que se le dice, de pedir explicaciones y de aprender de acuerdo a sus expectativas y necesidades.

Al concentrar toda la acción de la clase en el profesor el estudiante queda relegado a un papel de espectador tanto de lo que ocurre en el aula como fuera de ella, lo que impide que la educación sea un acto auténtico de transformación de la persona que aprende, quien al quedar sujeto a la autocracia del profesor, inhibe su capacidad para debatir o discutir, pues lo que para él es el incentivo al aprendizaje, para el profesor es un desafío a su autoridad, a su experiencia y a su conocimiento.

A este respecto, es imperante plantear que en la medida en que el profesor logra deliberadamente o no, reprimir la capacidad del aprendiente de llegar a su propia lectura e interpretación de las cosas, le roba la libertad de expandir los horizontes de su mente, constriñe su entendimiento a los límites de los contenidos del programa académico, este hecho que puede ser considerado como violencia intelectual, tiene una serie de efectos nocivos que hacen al aprendiente un individuo indiferente, mecanizado y dominado para la ejecución de tareas, sin capacidad de apego y responsabilidad social.

El mayor temor que infunde una educación que roba la libertad es que “La educación formal ha priorizado el desarrollo de la inteligencia en función de la producción y ha sacrificado los otros ámbitos de la vida: la contemplación, el goce, la sensibilidad, la trascendencia y la vida misma” (Azmitia, 1996 Pág. 43), y con ello se ha transitado de seres humanos a recursos humanos al servicio de la empresa, el mercado, el gobierno y las instituciones; aunque no cabe duda de que la realización personal y profesional provocan satisfacción, también se ha permitido caer en el juego del consumismo, esto llena la vida de anhelos materiales que poco tienen que ver con la tranquilidad, la felicidad y la paz.

### **1.2.3. Percepción de los aprendientes respecto al profesor tradicional**

La percepción que los aprendientes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, tienen acerca de la figura del profesor tradicional, dista mucho de ser el profesor ideal, de acuerdo al resultado de los talleres de investigación y de los grupos focales de aprendientes, el profesor tradicional antes que nada deja en claro que él es el profesor, como una advertencia a aquellos que quieran desafiar su posición y autoridad; este simple hecho inhibe la participación en las clases pues no hay libertad de expresión ni se considera importante su opinión. Los aprendientes asocian a los profesores tradicionales con profesores cuyo tiempo de servicio como docentes les permite dar una clase sin prepararla, este hecho es señalado como improvisación, mientras que para los profesores es justificado por la experiencia que tienen en la docencia del curso.

Los aprendientes reconocen que los profesores tradicionales, en sus propias palabras, “saben mucho y tienen mucha experiencia, pero no saben enseñar” o están cansados de servir la misma asignatura por muchos años, por eso sus clases son discursos aburridos; “sólo el profesor habla y sólo él entiende” (Grupo focal primer ingreso, Trabajo Social, CUSAM, 2020).

Sucede también que los profesores asumen que todos los aprendientes tienen una base anterior sobre las materias que imparten, producto de la formación del nivel medio, lo que no es necesariamente cierto, por lo que a algunos aprendientes se les dificulta la comprensión de los temas. Un aspecto que los aprendientes enfatizan es en

el hecho de que no todos aprenden de la misma manera, ni al mismo ritmo, y que esto no es importante para los profesores.

Otras características que los aprendientes de Trabajo Social, destacan en el profesor tradicional son que se les dificulta reconocer que han cometido errores, que demuestran celo profesional y que cometen actos de discriminación.

Un aspecto relevante, es el bloqueo emocional que se da en las aulas, debido a que los profesores se limitan a desarrollar las clases, sin tomar en cuenta el aspecto espiritual y humano que debe reinar en la educación, esto se percibe en el trato, que en algunos casos es preferencial hacia aprendientes con quienes tienen mayor cercanía, pero especialmente en los prejuicios y lo que en psicología y pedagogía se denomina efecto Pigmalión, es decir cómo las creencias o prejuicios que tiene el profesor respecto a un aprendiente pueden influir en el desempeño de éste.

No se valora el trabajo de los aprendientes, y se utiliza la didáctica como método para oprimir, no hay apertura al diálogo y a la discusión, y su palabra es la única verdad.

Para los aprendientes las clases tradicionales son teóricas y rutinarias, esto dificulta la comprensión de la terminología propia de los cursos. También se abusa del discurso y de la tecnología audiovisual, la información que se usa en algunos casos es desactualizada, sin pertinencia y sin esencia y existe un abismo entre el contenido y la realidad.

En cuanto a la evaluación, de acuerdo con la observación realizada a las formas de evaluación que utilizan los profesores de la carrera de Trabajo Social del CUSAM, sobresale la memorización del contenido textual de los documentos, no hay coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, no se valora la opinión personal ni se motiva la creatividad y la criticidad, debido a que se usa la calificación como sistema de valoración, se antepone el desarrollo de los contenidos a la verificación del aprendizaje. En el caso de las tareas no se indica en dónde están los errores ni en qué deben mejorar.

Sin la intención de condenar la docencia tradicional, es necesario reconocer que algunas de sus prácticas logran efectos positivos en la docencia, siempre que haya una estimulación de la lógica y la reflexión en los estudiantes y en tanto éstos puedan ser conscientes de la importancia, significado y aplicabilidad de los conocimientos que construye. Los aprendientes valoran la experiencia de sus profesores, indican que el buen docente es el que no necesita un libro para desarrollar su clase pues se vale únicamente de sus conocimientos. También es importante para ellos la personalidad, la formalidad y el carácter de los profesores.

La consideración final respecto a la práctica docente desde la perspectiva tradicional, necesariamente está fundamentada en que la educación superior ha cedido su real y auténtica misión a las exigencias del mercado laboral que se concreta a que los egresados sepan desempeñar una función en la sociedad sin un compromiso ético, por lo que ha caído en la reproducción de los conocimientos sin un ejercicio de convicción y reflexión respecto a la transformación de los egresados para una verdadera contribución a la sociedad.

El docente ha concentrado su labor en la transmisión de conocimientos sin velar por el aprendizaje, sus intenciones se limitan a completar los contenidos del programa reduciendo la enseñanza al desarrollo de la dimensión cognoscitiva de los aprendientes ignora su integralidad, sus necesidades, potencialidades y expectativas.

Esto abre una posibilidad para reflexionar sobre el nuevo papel que debe asumir el profesor universitario, dado un mundo en constante evolución y una serie de factores que afectan la misión de la universidad.

### **1.3. Pertinencia de las prácticas docentes tradicionales**

En las últimas décadas la Universidad ha debido adaptarse a una serie de cambios generados por los adelantos tecnológicos que han influido en las dinámicas económicas, políticas y sociales con lo que han aparecido nuevas demandas especialmente en los aspectos profesionales y laborales.

La globalización e internacionalización, que apuntan a la movilidad de profesionales, impone un ritmo acelerado a los procesos de formación y entrenamiento, con altos estándares de calidad que permitan a los egresados competir por espacios ocupacionales cada vez más especializados.

Esta globalización a la que se hace mención, no se limita puramente a la Economía, sino abarca también aspectos científicos, tecnológicos, políticos y culturales, que tienen efectos en la forma de vida de las personas quienes, al adoptar modelos de otras sociedades, necesitan convivir con otras culturas sin exponer su propia identidad. Al respecto Castells, citado por (Tünnerman C., 2003 Pág. 14), expresa que

No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales... por eso es esencial para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: la educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual y colectivo. El ancla: nuestras identidades, saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a dónde vamos.

La invasión cultural es una fuerte amenaza a la cohesión y responsabilidad social, por lo tanto, la educación superior debe propiciar el conocimiento global, sin menoscabo a los saberes locales y sobretodo sin perder de vista que su campo de acción es la sociedad guatemalteca con sus potencialidades y problemáticas.

A su vez, el modelo económico imperante, ha aumentado la brecha de desigualdad entre países, ha sumido a las economías menos desarrolladas como la nuestra, en profundas crisis de producción, desempleo y pobreza, que en consecuencia detonan el éxodo de la población hacia los centros urbanos.

De acuerdo con la observación y al análisis de las prácticas tradicionales que se desarrollan en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, la docencia tradicional ya no es pertinente, una muestra de ello, es la actual problemática que enfrenta tanto el profesorado como los estudiantes, por la crisis nacional provocada por el Covid 19, que ha puesto de manifiesto las limitaciones de la docencia y que la falta de apertura al uso de otras formas de intercambio de conocimientos, se

nota más que nunca, cuando sin la posibilidad de realizar la actividad presencial, los docentes se han quedado sin recursos y con muchas deficiencias para poder desarrollar las clases a distancia.

Así también una de las profesoras opina que: “La metodología tradicional ya no es pertinente, no obstante, ni los profesores ni los estudiantes están en disponibilidad de cambiar” (Díaz, 2020), esto se evidencia cuando los docentes que hacen un esfuerzo por realizar una planificación diferente, son rechazados por los estudiantes, quienes están acostumbrados a las prácticas de siempre y se oponen o son indiferentes a nuevas formas de trabajo.

Por lo tanto, es oportuno hacer una crítica respecto a la falta de pertinencia de la docencia tradicional, que como se intentó explicar, no responde a las necesidades de los estudiantes, a las exigencias del mundo actual y a los retos emergentes, que obligan al profesorado a cambiar y trascender sus prácticas, especialmente en los tiempos y circunstancias actuales, hacia un nuevo modelo docente.

### **1.3.1. El modelo educativo actual y la respuesta de la Universidad**

Las políticas universitarias han intentado hacer frente al constante flujo de aspirantes, con el fin de lograr el mayor acceso de la población a la Universidad, lo que ha traído consigo la masificación de la educación superior, que a su vez impone una serie de retos tanto para la Universidad como institución como para el profesor universitario, quien con mayor frecuencia se enfrenta a una problemática que se caracteriza por la aglomeración en las aulas, la heterogeneidad de los grupos, la diversificación de las edades, diversificación cultural y de procedencia y un creciente número de estudiantes trabajadores.

Esta problemática está imperiosamente vinculada a la dificultad de financiación, los recursos universitarios se ven limitados para atender el latente aumento en la matriculación de estudiantes. Este hecho podría poner en riesgo la autonomía universitaria al verse obligada la creación de programas académicos

autofinanciables o en las peores circunstancias a la privatización de la educación superior pública.

En tal sentido a la Universidad le ha tocado asumir el rol de gestor de desarrollo, debe plantear programas académicos orientados a la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales, en tanto que la sociedad demanda que la Universidad de respuesta a sus planteamientos cada vez más diversos para el desarrollo social, económico, político, cultural y científico del país.

En el caso de USAC, el ámbito de acción es aún más complejo pues al ser la única universidad estatal, se encuentra sometida a las mismas leyes que el resto de instituciones que manejan los recursos del pueblo y sus responsabilidades sociales y participaciones en las instancias que competen a las decisiones del proyecto de nación son más directas y exigentes.

### **1.3.2. Las exigencias sociales y la formación del profesorado:**

Por otra parte, el mayor acceso de la población a la educación superior ha traído de la mano la contratación de un profesorado que carece de formación para la docencia, sobre lo que existe un debate, ya que un sector de la comunidad universitaria considera innecesaria la formación del profesorado, con el argumento de que la experiencia de las disciplinas en cuestión es suficiente para los fines de la transmisión de la información.

Es bastante común que el profesorado que carece de estudios para la docencia, replique las prácticas de enseñanza con las que fueron formados, se recurre a la docencia lineal tradicional basada en el traspaso de información estándar, sin procurar la estimulación del pensamiento liberador en los aprendientes.

La actual sociedad, denominada sociedad del conocimiento, tiene importantes implicaciones en la misión actual de la Universidad, pues existe un gran peligro de que ésta quede al margen de los procesos de formación debido al creciente aumento de ofertas académicas en línea y otras formas de educación a distancia, que han sido

creadas al ritmo de los tiempos y que se acomodan a las nuevas necesidades de un importante sector de la población que compone la demanda de las universidades, en contraposición a la falta de flexibilidad de la Universidad en lo relacionado por ejemplo, a los procesos de admisión o titulación.

Estas y otras situaciones emergentes que afectan directa o indirectamente la función de la Universidad obligan a repensar la posición institucional y el papel específico de los profesores universitarios tal como lo indica (Zabalza, 2007)

En resumidas cuentas, se está pidiendo a las Universidades que no se contenten con transmitir la ciencia, sino que deben crearla, que den un sentido práctico y profesionalizador a la formación que ofrecen a los estudiantes y que hagan esto sin cerrarse sobre sí mismas sino en contacto con el entorno social, económico y profesional en cuya mejora deben colaborar. (Pág. 22)

Por lo tanto, es urgente gestar una transición de la docencia basada en la enseñanza, a la formación basada en el aprendizaje, pues de otro modo la Universidad no podrá hacer frente a los desafíos que se le presentan en el actual escenario mundial. Y la misión del profesor universitario en esta gesta, es vital, “las funciones formativas convencionales (conocer bien su materia y saber explicarla) se han ido complicando con el paso del tiempo y con la aparición de nuevas condiciones de trabajo”. (Zabalza, 2007 Pág. 32). En una época en la que un individuo puede encontrar cualquier conocimiento práctico en tutoriales digitales de forma gratuita y con el acceso cada vez más abierto a la internet y sus beneficios, el profesor universitario no puede ni debe ceder el espacio de formación a fuentes informales, a las que los aprendientes están recurriendo con mayor frecuencia por encontrar vacíos en la enseñanza universitaria.

También es impensable que el profesor se rehúse a cambiar sus prácticas cuando las circunstancias lo exigen, apoyado en el egoísta argumento de ser el poseedor de la experiencia, el conocimiento y la verdad; cuando las tecnologías de información y comunicación, son más accesibles a los aprendientes y éstos poseen mayor habilidad en su uso y aplicación que el propio profesorado.



La tarea docente necesita ser deconstruida, en función de las necesidades diversas de los aprendientes. La diversidad cultural, los estudiantes trabajadores, los estudiantes amas de casa, la procedencia de distintas áreas geográficas y estratos sociales, no pueden ser generalizados en el aula; como tampoco los estilos y ritmos de aprendizaje. Además, la respuesta que la sociedad espera de la Universidad a la problemática latente, no puede pensarse sobre la base de egresados acríticos y sin consciencia social.

### **1.3.3. La tarea docente en el contexto actual: percepción de los aprendientes**

Respecto a la pertinencia de las prácticas tradicionales de docencia ante el nuevo escenario de la educación superior, la opinión de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, es muy variada.

En primer lugar, los aprendientes se refieren a que la docencia tradicional desatiende la diversidad en las aulas, consideran que no existe una docencia comprometida con el aprendizaje de cada estudiante, las actividades son generalizadoras, sin importar que algunos aprendientes tengan necesidades especiales lo que en muchos casos genera desmotivación.

Es bien sabido, que la dimensión emocional juega un importante papel en el aprendizaje, sin embargo, los aprendientes consideran que este aspecto es difícilmente abordado y atendido en las aulas universitarias. Encuentran una actitud de desinterés de los profesores por conocer la realidad del estudiante, por lo que son tratados con indiferencia e incomprensión, especialmente en circunstancias en las que les es imposible asistir a clases, presentar alguna tarea o presentarse a una prueba.

Plantean que un aspecto que los profesores desconocen es que la situación económica, no permite a muchos de ellos costear ciertas actividades por lo que están en contra de la asignación de punteo por asistencia, contribuciones económicas, viajes u otro tipo de actividad que implique un gasto excesivo.

Otra problemática en la que los profesores no demuestran su comprensión hacia los aprendientes es lo relacionado a los permisos laborales, ya que un creciente número de estudiantes trabajadores que deben cumplir con un horario laboral, no se encuentran en la disponibilidad de asistir a actividades fuera del horario de clase, y cuando han solicitado a los profesores que se busquen alternativas para sustituir su asistencia, no se les concede el espacio para plantear sus propuestas.

Resulta relevante profundizar en la apreciación de los aprendientes del noveno y décimo primer semestre de la carrera de Trabajo Social, que integraron el grupo focal de la licenciatura, respecto a la formación de los profesores para la docencia. En este grupo focal los aprendientes manifestaron que es notorio que algunos profesores “no están preparados para la docencia porque no es su formación”, esto repercute en que los docentes no busquen estrategias orientadas al aprendizaje efectivo, en lo referido a las clases y a la evaluación, especialmente en este último aspecto consideran que una evaluación concentrada en la cantidad de conocimientos y no en la valoración de la calidad del desempeño, no es representativa del aprendizaje que ellos han adquirido, especialmente por la naturaleza de la carrera, en la que el aprendizaje únicamente puede verificarse en las experiencias y vivencias que ofrece el trabajo de campo y el contacto con las comunidades, personas e instituciones que componen el objeto de estudio de la disciplina del Trabajo Social.

Consideran que la ausencia de formación para la docencia ha hecho que en algunos casos los profesores no logren separar aspectos personales de la docencia, lo que les ha llevado a caer en preferencias por ciertos grupos de estudiantes con quienes entablan relaciones amistosas que les resta objetividad en el trato o en la valoración de tareas o la constante comparación de unos grupos con otros, sin valorar el trabajo de cada uno. Estos hechos son interpretados por los estudiantes como falta de ética del profesor quien en algunos casos contribuye al divisionismo en los grupos y a la creación de estereotipos.

Estas y otras situaciones que se abordarán adelante, han contribuido a que el ambiente para la docencia no sea adecuado, ya que existen vacíos en la formación, por

falta de interés del docente en actualizar sus estrategias de trabajo, así como por falta de compromiso de los aprendientes con su autoformación.

Los aprendientes opinan acerca de una actitud de resistencia en algunos profesores, respecto a la aclaración de dudas, entienden que es parte de la responsabilidad del estudiante ampliar los conocimientos que se les aporta en las clases, pero consideran que también es parte de la responsabilidad de los profesores orientarlos y dar respuesta a su necesidad de aprender.

En el grupo focal de estudiantes de la Práctica Profesional Supervisada PPS, se hizo relevante la opinión que los aprendientes tienen respecto a la estructura de la carrera en relación a cursos y contenidos de los mismos. Ellos, quienes al tener la experiencia de poner en práctica los conocimientos en la PPS, encontraron dificultades para llevar a la práctica lo que les fue transmitido en clase, consideran que en algunos casos no concuerda por existir “un divorcio entre el aula y la realidad”, que los cursos no guardan una vinculación entre sí, y que algunos cursos no se aplican en la realidad.

Respecto a los contenidos de algunos cursos, según la opinión de los aprendientes de los semestres de la carrera y la observación de las guías programáticas de los cursos, se puede determinar la desactualización de algunas temáticas. Sobre esto, los aprendientes opinan “Es necesario conocer los aspectos históricos para saber de dónde partimos y hacia dónde queremos llegar, pero no podemos, obviar la problemática actual e ignorar su importancia” (Grupo focal Licenciatura en Trabajo Social).

Una de las prácticas menos aceptadas por los aprendientes es la lectura de documentos, esto en los casos en los que la información no es explicada por los profesores; “Al alumno se le queda más con dos líneas que se expliquen y no con leer un montón de hojas” (Grupo Focal PPS Trabajo Social). En esa circunstancia, la lectura se realiza por compromiso, por la preocupación por el punteo de la comprobación, y no por interés por el tema y el aprendizaje. Aquí vale la pena ampliar, respecto a que los docentes no han sabido despertar la pasión por la lectura, por medio de prácticas amenas que motiven a los aprendientes a leer, como también ha faltado un proceso de sensibilización sobre la importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la investigación, los aprendientes consideran que “se debe investigar para la realidad” (Grupo focal Licenciatura Trabajo Social), pues las investigaciones que se hacen únicamente se utilizan como requisitos para la graduación sin un compromiso consciente para la resolución de la problemática social.

Esta problemática percibida por aprendientes y profesores, nos deja ver la necesidad de cuestionar la congruencia de las prácticas tradicionales de docencia superior, en busca de procesos coherentes con las características e influencias de la sociedad actual: “procesos que buscan superar la concepción de educación como simple “transmisión-acumulación” de conocimientos e información” (Tünnerman C., 2003 Pág.19), de modo que la Universidad continúe cumpliendo con la misión de ir y enseñar a todos, con pertinencia y calidad.

#### **1.3.4. Los más recientes desafíos a la práctica docente**

Como se ha visto las prácticas tradicionales se ven cuestionadas en su vigencia y pertinencia, y en el contexto actual, más que nunca, ya que los efectos de la pandemia por Covid -19 no han dejado inmune a la educación superior. Hoy el docente ve expuestas sus debilidades, para atender la docencia a distancia, estrategias tradicionales que no son oportunas ni eficaces en entornos virtuales, con lo que quedaron al descubierto, importantes vacíos en la formación docente para el uso de tecnologías de información y comunicación. La resistencia al cambio y la dependencia a las prácticas magistrales, muestran un profesorado, al que no le ha sido sencillo adaptarse a las nuevas exigencias de la educación en tiempo de pandemia.

#### **1.4. La pregunta, una actitud ausente en la educación superior**

El actual escenario en el que se lleva a cabo la educación universitaria, influenciado por una serie de factores económicos, sociales, políticos y culturales, requiere que la docencia adquiera nuevos compromisos. (Zabalza, 2007), respecto a la interpretación del aprendizaje, lo categoriza en cuatro etapas de evolución estas son:

Un proceso de acumulación de conocimientos. Aprender es adquirir información (saber mucho o saber más). Se produce mediante la asimilación y almacenamiento de las informaciones suministradas por profesores, libros u otros soportes.

Un proceso de memorizar y reproducir. Aprender es memorizar informaciones (a través de repeticiones) y ser capaz de recordarlas y reproducirlas (en un examen, una actividad, etc.).

La capacidad de aplicación de conocimientos. Aprender es adquirir habilidades y formas de actuación que pueden ser conservadas y aplicadas posteriormente cuando sea necesario.

Un proceso de dar sentido y significado a las cosas. Aprender es saber relacionar unas partes de las disciplinas con otras o con el mundo real. (Pág. 207)

Como se mencionó en un punto anterior, la cantidad de información disponible en la actualidad al servicio de la educación y el creciente número de fuentes, imponen el ritmo al que la Universidad debe evolucionar, por lo tanto, las formas tradicionales en que se concibe el aprendizaje han perdido vigencia y ahora es indispensable que la docencia se enfoque en la aplicación de los conocimientos y en un aprendizaje con sentido para la vida y la realidad de los estudiantes.

También se han abordado las consideraciones respecto al rol del profesor tradicional como centro principal del proceso de enseñanza, quien, por medio de la clase magistral y la pedagogía tradicional, busca homogeneizar el conocimiento de los estudiantes, sin atender la diversidad en las aulas, con miras a la masificación por medio de actividades para fijar contenidos, en clases tediosas, que terminan por desmotivar a los aprendientes.

Se ha intentado aclarar la caducidad de este modelo, frente a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. A su vez se ha puesto de manifiesto la apreciación de los aprendientes quienes descalifican las prácticas tradicionales por desatender las necesidades de aprendizaje.

A todo ello, se suma la ausencia de una cultura del cuestionamiento en las aulas universitarias, entendido el cuestionamiento como un detonante para el desarrollo de la lógica y la criticidad en los aprendientes y como una estrategia para despertar sus habilidades de reflexión y creatividad.

Estos aspectos fueron objeto de observación y análisis en las prácticas docentes en la carrera de Trabajo Social del CUSAM, en donde, se evidenció que la participación de los estudiantes, depende en gran manera, del tipo de prácticas que desarrollan los docentes, y a eso se debe que, la pregunta sea una actitud ausente, ya que, en muchas ocasiones, los estudiantes se rehúsan a participar en la clase por temor de la actitud de los profesores, por inseguridad o por desinterés.

#### **1.4.1. ¿Por qué el aprendiente no pregunta en la universidad?**

La docencia tradicional ha negado a los aprendientes el derecho a preguntar, este hecho es un síntoma de las estructuras de poder vigentes en la sociedad y cuya reproducción en las aulas es muy común. Estas estructuras tradicionales basadas en el autoritarismo consideran que todo individuo que cuestiona es un rebelde que debe ser moldeado.

Como consecuencia de ello el profesor universitario en su búsqueda de la transmisión de conocimientos acabados e incuestionables, espera de los aprendientes respuestas correctas y únicas, no le gustan las respuestas creativas y por lo tanto no valora las intenciones de las respuestas que difieren del contenido. Este aspecto es evidenciado en la opinión de uno de los estudiantes de primer ingreso en la carrera de Trabajo Social, quien expresa: “algunos de los profesores con sus métodos tradicionales piden que se responda lo que dice x o y autor, limitando el desarrollo y evolución de nuevos pensamientos” (Grupo focal Primer semestre, 2020)

La pregunta como un recurso para la evaluación, es utilizada también como un instrumento de poder, pues al ser el profesor el único con autoridad y conocimiento, puede recurrir a la pregunta con intenciones tan subjetivas como evidenciar al

aprendiente que no ha leído e incluso ridiculizar a aquellos cuyas respuestas no encajen en la limitada visión de la clase.

La pregunta en la docencia tradicional tiene fines distintos a los de la pregunta pedagógica, ya que su aplicación no va acompañada del proceso consciente del aprendiente sobre la información en cuestión. Una forma usual de estas preguntas es su formulación como adivinanzas o preguntas que ya sugieren las respuestas que se están esperando. Los profesores esperan respuestas que ya se conocen, únicamente como un mecanismo para comprobar que el conocimiento se ha fijado.

Todo ello es una manifestación de “las tendencias pedagógicas restrictivas que acentúan la sumisión y la cultura del silencio” (Zuleta, 2005 Pág. 115), tal como lo explica uno de los estudiantes de Trabajo Social, quien indica “con los docentes que manifiestan ser el conocimiento en persona y que hacen que los estudiantes les teman, por ser la autoridad, evitamos hacer comentarios, por temor a ser discriminados o reprimidos” (Grupo focal Primer semestre, 2020). Con ello queda claro, que el estudiante no participa en clase, o no pregunta porque el docente no genera un espacio propicio para el intercambio de opiniones, sino por el contrario, utiliza su poder para oprimir a los estudiantes, quienes optan por abstenerse de participar.

#### **1.4.2. El estudiante que produce el modelo tradicional**

En consecuencia, de la actuación del profesor, aparece la figura de estudiante que este modelo de educación busca, un individuo receptor de información, dócil y silencioso, consciente de su ignorancia, dispuesto a ser llenado de conocimientos y a satisfacer los requerimientos del profesor, con la anulación de su curiosidad y creatividad.

Al ser expuesto a la sistemática imposición de saberes acabados, el estudiante asume una postura de conformidad, aceptación y adaptación al mundo parcializado que le ha sido presentado en el aula, ignorante de lo que ocurre fuera de ella y sin la preparación para enfrentar la realidad. Se le forma para desempeñar una profesión por la que competirá en el mercado laboral, más no para enfrentar problemáticas que

influyan en la disciplina o para plantear soluciones a los conflictos que surjan en la sociedad.

Esta formación basada en el utilitarismo que apunta a la masificación, limita al estudiante a ser un receptáculo de datos que de alguna manera le ayudaran a completar su formación y a conseguir un desempeño con miras a buscar un espacio laboral sin una verdadera consciencia social.

#### **1.4.3. Educando en la oscuridad, sin pregunta no hay crítica**

Profesores y aprendientes están acostumbrados al rol que les toca desempeñar en el aula, unos en su función de ser los conocedores y otros en la posición de receptores de la información. Unos con convicción del conocimiento acabado que dictan las teorías y otros sin la posibilidad de explorar nuevas formas de conocimiento y de llegar a él.

Inconscientemente el profesor reprime la pregunta y con ello la actitud crítica del aprendiente, esto a su vez limita la posibilidad de interlocución y discusión en el aula, lo que convierte el acto de la docencia en un monólogo tedioso.

Actitudes como la curiosidad, la creatividad y el descubrimiento, no tienen cabida en el modelo tradicional de la educación superior.

Al respecto los aprendientes que participaron en los grupos focales y en los talleres de investigación expresan que los profesores utilizan la pregunta en su mayoría para hacer comprobaciones o evaluaciones cuantitativas.

Algunos profesores valoran la opinión personal o la interpretación de documentos en las pruebas, pero otros desean que las respuestas sean literales, y consideran que esta es la razón de que exista una gran dificultad para el análisis, ya que no es una habilidad que se propicie en el aula, se refieren en especial a la lectura sin reflexión, sobre la que posteriormente los profesores piden que realicen análisis, a lo que ellos no están acostumbrados y no saben cómo hacerlo.



Consideran que algunos profesores se molestan cuando sus opiniones difieren de las de ellos y aún más cuando se les cuestiona respecto a sus métodos y sus planteamientos, esto genera una frustración por no poder opinar y expresar, ya que en el aula no siempre se crea un ambiente de madurez y confianza para intercambiar puntos de vista.

Esto constituye una limitación para su educación, porque al restringir la participación de los aprendientes, no se da lugar al diálogo por medio del cual se estimula el aprendizaje. Aquí viene bien la mención del comentario surgido en el grupo focal de la PPS, “aprender de la gente”, como un sentir de los aprendientes de la importancia de la participación en clase, para enriquecer el aprendizaje con las opiniones y puntos de vista tanto del profesor como de los compañeros, ya que ha quedado claro que contrariamente a lo que propicia la docencia tradicional, el conocimiento no es único ni separado, sino que éste se construye en el intercambio y la convivencia.

#### **1.4.4. ¿Es necesaria la pregunta en la educación superior?**

Las opiniones de los aprendientes son muy formales y decididas en cuanto a la necesidad de la pregunta pedagógica en la educación superior, “al preguntar se hace pensar” (Grupo focal, Primer ingreso Trabajo Social), asocian la pregunta con el interés por el tema y la capacidad de analizar, relacionar y argumentar.

A este respecto, una aprendiente menciona: “yo no opino en clase, pero soy observadora..., relaciono lo que los licenciados dicen, con lo que yo pienso” (Grupo focal, Primer ingreso Trabajo Social), con ello se resalta la limitación a la participación en clase, por motivos como temor a estar equivocados o a la respuesta y reacción del profesor.

Otro hecho apreciado en distintos grupos, es la actitud que asumen los aprendientes respecto a la falta de interés de los profesores por la valoración de su opinión, ya que en algunos casos se tiene la impresión de que a los profesores les es indiferente lo que ellos piensan, y no se les dan un espacio para compartir sus

conocimientos. Observan que los profesores prefieren evitar la discusión aun cuando esto signifique dificultad para dejar claridad en los contenidos, pues en ocasiones no coinciden sus puntos de vista.

Sea por prácticas arraigadas que se consideran efectivas desde el punto de vista tradicional, por la reproducción de las estructuras de poder en las aulas universitarias, por la réplica de los modelos con los que se han formado o por la falta de formación para la docencia, con la ausencia de la pregunta pedagógica en las aulas universitarias, se desaprovecha un recurso valioso para el aprendizaje pues “La pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica, se constituye en una opción educativa para pensar y aportar a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas de pensamiento flexibles y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento” (Plata, 2011) citado por (Van de Velde, 2014 Pág. 2)

Y todo ello es a criterio personal, un síntoma de la urgente necesidad de replantear las prácticas docentes, en busca de una docencia más coherente con los tiempos, con las características heterogéneas de los aprendientes y con los recursos y tecnologías disponibles al servicio de la educación; esto si se desea lograr que los aprendientes evolucionen, que se desvele la dimensión humana y emocional de la educación superior encaminada a formar profesionales con sentido crítico, que puedan desarrollar todas sus potencialidades, satisfacer todas sus necesidades y cumplir todas sus expectativas.

### **1.5. Para cuestionarnos**

En este capítulo se ha realizado un recorrido por las aulas universitarias, para reconocer la pervivencia de prácticas docentes tradicionales, para visualizar la figura del profesor que dicta clase magistral, para reunir la opinión de los aprendientes sobre la docencia, e inclusive para comprender las nuevas exigencias hacia la docencia; todo ello para hacer ver la necesidad de generar cambios positivos en la docencia a nivel universitario, para que sea más congruente con las necesidades de los aprendientes y de la sociedad y en consonancia con el ritmo al que se vive la época actual.

En ese sentido, merece la pena pensar cual es el tipo de educación que debe guiar la práctica docente y en cuál es la postura del profesorado:

Hay dos tipos de educación: las que nos enseña solo contenidos y la que nos enseña a vivir; la que nos hace insensibles y la que nos sensibiliza; la que nos hace objetos y la que nos hace sujetos; la que nos amordaza y la que nos hace críticos; la que nos domestica y la que nos libera. ¿Cuál de ellas es mi práctica cotidiana? (Azmitia, 1996. Pág.45)

Respecto a esta pregunta, ¿qué haremos con ella?

## Capítulo 2

### 2. El educuestionador: un universo de preguntas

“Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente es el de sociedad del conocimiento” (TÜNNERMANN, 2003 Pág.). Este hecho coloca a la Universidad ante desafíos inéditos, que vienen de la mano del acelerado crecimiento del conocimiento y su consecuente rápida obsolescencia, que afecta principalmente las competencias y calificaciones laborales que deben reunir los egresados, mismas que cambian al ritmo del surgimiento de nuevas tecnologías, lo que impone altas exigencias a la formación.

A la par de ello y para poder seguir esas rápidas transiciones, la docencia se ha concretado a dotar a los aprendientes de las habilidades que les permitan el desempeño de funciones, por medio de una transmisión rápida de la información necesaria para el adiestramiento que requieren los roles y funciones en el mercado laboral.

En cuanto al conocimiento a nivel global, debe preocupar a la Universidad no únicamente su rápido crecimiento sino su alta diseminación gracias a las influencias de las tecnologías de información y comunicación, que incrementan las exigencias a la formación y preparación de los profesores.

El carácter internacional del conocimiento, obliga a la educación superior, a mostrar una actitud de apertura, para poder asegurar la actualización permanente, adopta tendencias y modelos, especialmente en lo referido a la investigación, lo que en muchas ocasiones impide lograr una educación contextualizada a las necesidades y problemáticas nacionales y se abandona las posibilidades de creación de conocimiento propio.

Estas consideraciones acerca de los desafíos emergentes a los que debe hacer frente la educación superior, hacen necesario reflexionar sobre las prácticas actuales que se desarrollan en las aulas universitarias, de otra manera la Universidad no logrará cumplir con sus fines y objetivos para la construcción de un mejor país.

Por ello, en el capítulo anterior de este documento, se realizó un análisis sobre la docencia tradicional y su pertinencia en los actuales escenarios de la educación superior, así como sobre la ausencia de la pregunta pedagógica como vehículo para el aprendizaje. Se pudo establecer que la pregunta es usada en las aulas universitarias en su mayoría para la indagación sobre los conocimientos fijados en los aprendientes mediante comprobaciones de interpretación de documentos o de las temáticas desarrolladas en el aula. En una minoría se usa como una invitación al diálogo y la participación a manera de preguntas generadoras.

Estas situaciones, ayudan a confirmar la fuerte dependencia a las prácticas tradicionales de docencia, en las que, según Enrique Margery (2008), la pregunta es usada siguiendo tres reglas:

La primera dicta que lo que se premia es conocer la respuesta correcta: saber (por ejemplo) que París es la capital de Francia, o que el cuadrado de cuatro es dieciséis, nos permite obtener una buena nota en el examen; ignorar o pifiar el dato es sinónimo de una mala nota.

La segunda regla apunta que sólo hay una respuesta correcta y ésta es siempre la misma. Siguiendo el ejemplo, París siempre será la capital de Francia y el cuadrado de cuatro siempre será dieciséis.

Finalmente, la tercera regla nos enseña que las preguntas pueden meternos en problemas. Hacer muchas preguntas despierta la sospecha de que sólo tratamos de desviar la atención del dato que no aprendimos; peor aún, hacer una pregunta cuyo nuestro profesor desconozca (cuestionando así su posición de “dueño del saber”) no es algo que mejore la relación docente – alumno. (Pág. 1)

Estas sencillas reglas, confirman que la contribución de la pregunta en el aula universitaria, dicho a la manera de Paulo Freire, es una muestra de la pedagogía de la respuesta, según la que la docencia y la educación superior contribuyen a la formación del modelo de sociedad actual, caracterizado por la existencia de profundas desigualdades que conceden poder y oportunidades a quienes poseen los recursos, siendo así, que aún en la educación misma, el conocimiento es una propiedad privada,

que debe ser resguardada y únicamente entregada en fragmentos elementales que constituyen los contenidos de estudio según un sistema educativo lineal y restrictivo.

Cómo es sabido, en oposición a ese sistema, surgen corrientes que abren la posibilidad de una educación congruente a las actuales circunstancias y escenarios de la educación superior, la pedagogía de la liberación, la pedagogía crítica, y para los fines de este trabajo, muy especialmente la pedagogía de la pregunta, en la que el propio aprendiente pueda ser el protagonista en el acto del aprendizaje y por lo tanto constructor de su conocimiento.

## **2.1. La pedagogía de la pregunta, una necesidad en un mundo cambiante**

En origen de la pedagogía de la pregunta se remonta a las enseñanzas del filósofo griego Sócrates y su método la Mayéutica, en el que se éste hacía un empleo estratégico de la pregunta para despertar la mente de sus discípulos a partir de un proceso de autoindagación. (Buriasco, 2018 Pág. 1) define la pregunta pedagógica como “un método para la construcción de una estructura cognitiva adaptable a una pluralidad de circunstancias y como una herramienta para fortalecer las interacciones didácticas entre educador y educando”, esto último es una de las principales razones por las que se considera que por medio de la pregunta los docentes pueden lograr el desarrollo de habilidades en los aprendientes que los preparen para enfrentar un mundo cambiante y cada vez más exigente.

### **2.1.1. Importancia de la pregunta pedagógica**

Ante la necesidad de una educación que logre el desarrollo integral del aprendiente, la importancia de la pregunta pedagógica es evidente, ya que a través de la pregunta pedagógica, contribuye a generar posibilidades para la discusión sobre el tema y contenido de lo que se pregunta. Con ello es posible visualizar los beneficios que la pregunta puede aportar a la docencia, al hacer de la sesión de aprendizaje un espacio propicio para la reflexión y el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel como análisis, síntesis, comparación, reflexión, crítica y memoria.

Es por ello que Paulo Freire (1986), habla de una educación de preguntas, como:

La única educación creativa y apta para estimular la capacidad de asombrarse, de responder a su asombro y responder sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y del propio crecimiento (del aprendiente) ... con la pregunta nace también la curiosidad y, con ella, se incentiva la creatividad.

Cuestiones esenciales que como se ha dicho anteriormente, son inexistentes en las aulas universitarias como resultado de prácticas que cohíben y restringen la participación y la reflexión.

Y precisamente esa característica de la pasividad de los aprendientes en las aulas, impide ver a la pregunta como una forma de guiar a los aprendientes hacia el conocimiento, sin imponerlo, sino gracias a sus propias habilidades; como se intentó reseñar en el primer capítulo de este documento, tanto las figuras del profesor como del estudiante universitario, mantienen unos roles específicos: el profesor, el de expositor y el aprendiente, el de receptor silencioso y obediente; es ahí en donde la pregunta pedagógica, podría generar una nueva dinámica en la que el profesor deja de detentar y sostener el poder principalmente en lo referido al discurso, da a los aprendientes la posibilidad de expresión, con lo que se enriquece la construcción de saberes a partir del intercambio de argumentos y desmonopoliza el conocimiento y la palabra, en favor de un aprendizaje pertinente y de calidad.

Para esto, es necesario reconocer las virtudes de la pregunta pedagógica y las posibilidades que ésta representa para los docentes y los estudiantes. En primer lugar, la pregunta posee un carácter liberador, en cuanto motiva la apertura al diálogo. Una pregunta correctamente formulada, en el momento exacto y sobre el tema apropiado, funciona como un detonante para la participación. La actuación del profesor, que consiste en guiar la discusión, orientar los diálogos y argumentos, hacia un análisis que logre integrar todos los posibles puntos de vista, deja ahora el escenario libre para que los aprendientes puedan exponer libremente su visión, oponerse a los argumentos que les parezcan infundados, establecer relaciones, comparaciones de la temática en cuestión, con sus propias vivencias y percepciones de la realidad. Una sesión de esa

naturaleza, permite un intercambio de conocimientos que enriquece a todos los participantes, incluidos los profesores.

En segundo lugar, aporta un significado a la construcción del conocimiento. Un aprendiente que puede llegar a una argumentación oral o escrita, sobre un debate generado por una pregunta, ha construido un conocimiento sobre las bases de sus propios procesos de organización y análisis de la información, de lo que es posible deducir, que logró un conocimiento que no fue trasladado y recibido, sino procesado y construido por sí mismo. Si la pregunta pedagógica, es capaz de contribuir a ese tipo de procesos y por lo tanto a ese tipo de aprendizaje, es posible también que, al desencadenar procesos cognitivos, ayude a la consciencia del propio aprendizaje y con ello a mejorar las capacidades intelectuales de los aprendientes.

Finalmente, la pregunta es un acto de educación per se, que puede ser comprendido como la capacidad tanto de los profesores como de los aprendientes de proponer, quienes, al atreverse a cuestionar, a indagar y a explorar, no solamente están haciendo uso de sus capacidades cognitivas, sino también están permitiendo la evolución de un sentimiento personal de deseo de comprender y saber.

Desde esta perspectiva, la pregunta se vuelve una herramienta ineludible a la hora de generar un vínculo más activo de los estudiantes con el conocimiento y una actitud menos directiva de los docentes en relación al mismo, elementos que hacen de la enseñanza en el nivel superior un espacio de producción y circulación más democrática del conocimiento. (Brailovsky, 2012 Pág. 71)

Sin embargo existe un peligro en el uso de la pregunta en el aula, es decir la pregunta desde el modelo tradicional de la educación, cuando ésta es utilizada para afirmar las explicaciones y peor aún, para ironizar o ridiculizar a los aprendientes; pareciera que éste hecho es imposible en el actual estadio de la educación, pero aun suele ocurrir, así como las preguntas mal formuladas, las preguntas absurdas, las preguntas que ya llevan implícita una respuesta, que finalmente son tan malas o peores que la monopolización del protagonismo en el aula por parte del profesor.



También es importante, destacar un factor opuesto a lo que se ha explicado anteriormente, que corresponde a la pregunta antipedagógica, que es aquella que se concentra en validar el conocimiento fáctico, el grado de asimilación que los estudiantes han alcanzado, pero sin conducirlo por un proceso reflexivo y analítico, en cuyo caso el aprendizaje se logra mediante un acto mecánico que impide el crecimiento y la evolución.

### **2.1.2. La pregunta pedagógica desde la visión de profesores y aprendientes:**

Aunque el hecho de plantear una pregunta sea algo tan natural e inherente a la condición humana, la pregunta pedagógica puede permitir un verdadero aprendizaje, supera las simples preguntas que suelen utilizarse para terminar la clase con la tranquilidad de que algo de todo lo que se dijo, fue aceptado y fijado en la mente de los aprendientes.

Sobre estos aspectos, los talleres de investigación y los grupos focales, realizados con la participación de estudiantes de la carrera de Trabajo Social del CUSAM, permitieron rescatar importantes puntos de vista de los aprendientes, quienes reconocen la necesidad de una metódica que fomente la apertura al diálogo y a la reflexión. Ven en la pregunta una estrategia que puede ser utilizada por los profesores para motivar la participación y a la vez permitir que sean los propios aprendientes quienes desarrollen los procesos intelectuales para alcanzar los conocimientos.

Así también los profesores de Trabajo Social que participaron en los procesos de entrevista, reconocen los beneficios de la pregunta pedagógica para incentivar la actitud analítica en los aprendientes, en especial para la interpretación teórica y su confrontación práctica. Se pudo apreciar una apertura de algunos profesores a la aplicación de metodologías que propicien una transición de las prácticas tradicionales a unas más acordes a la época y a las necesidades de los aprendientes.

Por su parte los aprendientes perciben una ausencia de disposición a la pregunta en clase y a la investigación para la ampliación del conocimiento, reconocen

la falta de “consciencia del estudiante respecto a la lectura y el uso de la internet para un verdadero aprendizaje” (Grupo focal Licenciatura Trabajo Social).

Consideran que es vital crear una necesidad de preguntar o más propiamente una necesidad de aprender para conocer. Ellos perciben que aun cuando son conscientes de que el tiempo en clase no permite la aclaración de dudas, tampoco existe un interés por complementar los “vacíos de la formación” (Grupo focal Primer ingreso, Trabajo Social), lo que demuestra una actitud de conformismo.

Una opinión que resulta muy interesante, es la surgida en el grupo focal del quinto semestre, respecto al efecto emocional que tiene la pregunta en clase cuando es usada para tomar en cuenta y valorar la opinión de los aprendientes, quienes experimentan deseo de participar y mayor seguridad en sus participaciones, cuando los profesores reconocen la importancia de las opiniones o la evolución en sus argumentos y juicios.

Los aprendientes participantes en los talleres de investigación, reconocen que el uso de la pregunta en clase les ayuda a aclarar dudas, a lograr un mejor aprendizaje y a ampliar conocimientos mediante la discusión de diferentes puntos de vista y la socialización de opiniones. También es muy interesante que dichos estudiantes reflexionan sobre la posibilidad de aprender mejor mediante las preguntas en clase, ya que éstas les permiten realizar comparaciones, crítica y análisis.

Con ello, es posible visualizar que en las aulas universitarias aún no se han sabido aprovechar y potencializar los beneficios de la pregunta pedagógica para lograr un mejor aprendizaje y desarrollar habilidades de orden superior en los aprendientes. Tanto profesores como aprendientes se han limitado a su aplicación para la evaluación y la apertura a la participación, sin embargo, no se utiliza como herramienta al servicio de la docencia o de manera que: “con la pedagogía de la pregunta se pueda democráticamente desmitificar todo el sistema educativo y cambiar en él todo lo que no funcione” (Zuleta, 2005 Pág. 119)

### **2.1.3. El educuestionador y su misión**

Con el uso de la pregunta pedagógica, el profesor asume una nueva figura, deja el protagonismo, para ceder el espacio al diálogo, a la interacción, a la participación, y su labor trasciende la mera transmisión de información.

El educuestionador se concentra en brindar “un tipo formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y en la solución de problemas” Zabalza, 2007 Pág. 115), esto representa una evolución en la misión docente, en sus metodologías, estrategias y actividades, ya que sin dejar de lado la importancia de los conocimientos científicos, deberá atender otras áreas del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Para ello, el educuestionador reconoce que debe cambiar la forma en la que realiza su trabajo, y que convertirá el aula, en un espacio para pensar, reflexionar, actuar y crear.

Sus principales cualidades son la escucha activa, la mediación y la inagotable capacidad de generar curiosidad, debate y duda.

Con el uso de la pregunta pedagógica, el educuestionador anula el espacio entre docente y aprendiente, ésta se convierte en un elemento de comunicación, que contribuye a la creación de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo hacia la opinión del otro.

El educuestionador no tiene temor de exponer ante los aprendientes la necesidad de conocer, encuentra siempre una oportunidad para generar situaciones de aprendizaje, en contra posición al docente tradicional que ve menguada su autoridad al cometer errores o al reconocer el conocimiento de los aprendientes. Al contrario, el educuestionador afirma la necesidad de buscar juntos la verdad y el conocimiento, lo que no representa un pecado o una debilidad, sino una ocasión para crecer a la par de los aprendientes y demostrarles que el conocimiento se construye en el ejercicio de la búsqueda y el descubrimiento.

El educuestionador entiene y asume sus nuevas responsabilidades, ya no tiene las respuestas, sino debe asegurarse de hacer la preguntas correctas y propiciar la indagación, la cooperación y la utilización de la información.

#### **2.1.4. Tareas pendientes**

La transformación de docente a educuestionador, incluye una serie de cualidades a desarrollar y compromisos a emprender, por lo que es necesario analizar cuáles son las tareas pendientes para completar la transición tanto de la figura del profesor como de la práctica docente en su conjunto.

De acuerdo con la información obtenida de los aprendientes de diferentes semestres de la carrera de Trabajo Social, “la mayoría de docentes aún educa de forma tradicional, por medio de materiales fotocopiados, investigaciones extensas y evaluaciones cortas, son pasivos y no realizan educación en doble vía” (Grupo focal, quinto semestre, 2020). Esta impresión es común a varios aprendientes, quienes consideran que no ha existido mayor cambio, con el paso del tiempo, que se siguen realizando prácticas descontextualizadas y basadas en metodologías rutinarias y rígidas.

Es evidente que aún hace falta mucho para conseguir el tránsito hacia nuevas formas de docencia, ya que los estudiantes manifiestan que “algunos docentes asumen el papel de informador, no dirigen al análisis, comprensión y futura aplicación de información” (Grupo focal Licenciatura, 2020)

Desde la visión del profesorado las prácticas tradicionales siguen vigentes, “la resistencia al cambio es una de las causas por las que los profesores no han trascendido a prácticas pedagógicas nuevas” (Díaz, 2020), este hecho dificulta el desempeño de los estudiantes ya que no propicia la interpretación o el análisis, y el uso de la misma metodología promueve la memorización y el aprendizaje aislado.

Estas situaciones dejan en claro, que hace falta trabajo por hacer, para cambiar la forma en que se realiza la docencia, más acorde a las necesidades y

demandas de la sociedad, en un momento en el que se requiere de mayor eficiencia, de modernización de los procesos de aprendizaje y sobre todo con el uso de metodologías que contribuyan al desarrollo de habilidades en los estudiantes para la formación de criterio que les ayude a entender la realidad.

Los estudiantes así lo expresan, cuando plantean las expectativas que tienen respecto a la actitud y rol de sus docentes. En ello la comprensión y empatía, son aspectos que consideran necesarios para poder desarrollar las actividades académicas y obtener mejores resultados, encuentran relación entre el desempeño y la participación, con las actitudes de los profesores, es decir, consideran que hay un mejor desenvolvimiento en tanto mejores sean las relaciones interpersonales en el salón de clases y otros entornos, entre compañeros y con los docentes. Los estudiantes esperan que los docentes sean facilitadores, orientadores, capacitadores y “formadores de seres humanos analíticos, críticos, reflexivos y propositivos, poseedores de valores éticos y morales” (Grupo focal Licenciatura, 2020)

También plantean la importancia de que el docente brinde educación de calidad, apegada a los objetivos planteados, que la docencia sea preparada y planificada, pero sin caer en la rigidez. Otro aspecto que llama la atención, es la preocupación que plantean los estudiantes respecto a que los docentes deben incursionar en el uso de nuevas herramientas de trabajo basadas en los medios tecnológicos disponibles, ya que los métodos de enseñanza que se usan, son antiguos y descontextualizados.

Estas opiniones son una invitación para hacer una evaluación de las prácticas docentes, para descubrir si éstas, contribuyen al aprendizaje que se espera que los estudiantes tengan en la universidad.

## **2.2. Criticidad, reflexión y creatividad, en las aulas universitarias**

La educación superior, enfrenta en la actualidad una serie de problemas, que imposibilitan el cumplimiento de sus tareas fundamentales. De todos ellos, el más letal es sin duda la dictadura sobre el pensamiento, la imposición de ideas que priva a los estudiantes de su libertad para pensar, para imaginar y por lo tanto para actuar. Por

ello, es imposible pensar en una nueva sociedad, si sus ciudadanos siguen siendo educados con los mismos modelos. No se puede pensar en una educación que reproduzca viejos esquemas, en un mundo que cambia constantemente y en el que la información y la tecnología tienen ciclos de vida perecederos.

Por lo tanto, en estos tiempos, la Universidad debe contribuir a que los aprendientes asuman un compromiso ético, dotándolos con la capacidad analítica y crítica, con habilidades para crear no sólo respuestas técnicas y cosméticas a los problemas sino para reflexionar acerca de sus causas y proponer soluciones integrales. Pero sobre todo la educación debe propiciar el desarrollo de la personalidad sin reducir las capacidades de los estudiantes, sino permitiéndoles explorar sus potencialidades.

Para comprender mejor la importancia de estas actitudes en los aprendientes y el papel fundamental del docente en su desarrollo, es necesario hacer un ejercicio de conceptualización de las mismas. (Azmitia, 1996 Pág. 86) define la criticidad o sentido crítico como:

Un estado dinámico de la conciencia humana que permite formular juicios y calificar como correctas o incorrectas, justas o injustas, verdaderas o falsas... a las acciones humanas y a todo conocimiento que percibe la mente humana a través de cualquiera de los sentidos.

Es decir, por medio del sentido crítico es estudiante es capaz de pensar, analizar y actuar con criterio, de modo que no se deje llevar por influencias mediáticas e información errónea o parcial, que lo desvinculen de la realidad y sus problemas sustanciales. Este sentido crítico aplica especialmente al discernimiento sobre la información y conocimientos que le son útiles, valiosos y significativos para sus procesos de aprendizaje, que constituyen la base para su desenvolvimiento como profesional en su contexto.

Por otra parte, hablar de pensamiento reflexivo o metacognitivo, se refiere a la capacidad del aprendiente para descubrir sus propios procesos de pensamiento. Por lo tanto, la reflexión es una actitud que permite al aprendiente, conocer la forma en que

aprende, con ello, está en capacidad de potenciar sus habilidades, aprovechar sus cualidades, en función de un mejor y más eficiente aprendizaje.

Se considera también, que la creatividad es un elemento indispensable para la construcción del conocimiento, esto se debe a que, por medio de la creatividad, los estudiantes pueden usar sus habilidades de forma inteligente, en respuesta a problemas o necesidades, tanto de su formación como del entorno en el que se desenvuelven. Para ello, los docentes deben provocar en sus estudiantes, el desarrollo de la creatividad como una herramienta para potenciar los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, en repetidos momentos de este documento, se ha dicho que las prácticas docentes actuales, poco han contribuido al desarrollo de la criticidad, la reflexión y la creatividad. Ante la ausencia de dichas actitudes en las aulas universitarias, es necesario hacer una reflexión acerca de cómo la docencia ha contribuido a generar esa problemática o a mostrar indiferencia al continuar ejerciendo prácticas que en poco han propiciado un desarrollo intelectual en los aprendientes.

Desde la teoría de la colonización del conocimiento y la educación como medio de dominación, hasta el neocolonialismo y los sistemas educativos fundados en principios neoliberales, ampliamente explicados por (Azmitia, 1996 Pág. 50), existen muchas causas por las que la docencia tradicional ha influido en el modelo de sociedad actual, al propiciar la homogeneización de los aprendientes mediante modelos importados que no responden al contexto y necesidades nacionales y locales, con el uso de metodologías que favorecen la pasividad, el rendimiento la inteligencia memorística y repetitiva y la identificación con valores extranjeros por encima de la identidad nacional.

Por todo ello la educación superior ha contribuido a la pérdida del sentido crítico en los aprendientes y con ello tristemente se ha hecho realidad la idea de “una sociedad que domestica a sus rebeldes ha alcanzado la paz, pero ha perdido su futuro”, cerrando las puertas a las oportunidades de crear un conocimiento en las aulas de acuerdo a la problemática nacional, a las necesidades latentes pero muy especialmente a los medios con los que se cuenta para hacerle frente.

Y precisamente esa domesticación, es el principal error a corregir, pues de la manera en que se forman los hábitos a partir de la repetición y cuánto más tiempo los aprendientes han estado sujetos a las prácticas tradicionales, más fácilmente se llega a la pérdida del sentido crítico y con ello la consecuente conformidad con la problemática de la sociedad y el orden de las cosas.

Todo el tiempo se habla de democracia, solidaridad, participación ciudadana, pero los profesores universitarios no pueden negar que esos y otros son temas pendientes en el aula universitaria y peor aún, valores que sustentan el comportamiento ético dentro y fuera de la Universidad. Prima el compromiso por desarrollar los contenidos planificados para la asignatura y que los aprendientes sepan las respuestas correctas, de la posibilidad que la educación pueda generarles mejores condiciones de vida, más justas y equitativas.

### **2.2.1. Aprender en la Universidad**

Para poder plantear una ruta hacia el desarrollo de la crítica, la reflexión y la creatividad, es necesario comprender qué significa el aprendizaje en la universidad y cuáles son los escenarios en los que se aprende.

Para empezar, es necesario retomar algunos puntos abordados anteriormente, sobre las características del estudiantado, ya que como se indicó, existe diversidad y heterogeneidad en las aulas, este es un aspecto muy importante, pues también hay que recordar que no todos ellos aprenden de la misma manera.

Tradicionalmente el aprendizaje se asocia a la inteligencia y al esfuerzo del estudiante, lo cual claramente demuestra una visión que deja toda la responsabilidad de lo que aprende al propio estudiante y le quita ese compromiso al docente que enseña. Si bien es cierto que, en gran parte el aprendizaje depende de la disposición y habilidades del estudiante, también es necesario reconocer que el docente desempeña un papel vital en la conducción de ese proceso.



Por esa razón, el docente requiere ser consciente del papel que desempeña en el aprendizaje, ya que han quedado atrás los tiempos en los que su función se concretaba a transmitir información. Hoy requiere reconocer en los estudiantes a sujetos activos, con conocimientos y con necesidades, y orientarlos para que ellos mismos puedan identificar sus procesos de aprendizaje, las actividades que les ayudan a la comprensión, y que mediante del acompañamiento y la mediación obtengan el desarrollo de habilidades que les permitan formar estructuras cognitivas más apropiadas para un buen aprendizaje.

También es importante que el docente esté preparado para prestar una docencia a la altura de las exigencias diversas de los estudiantes, ya que como se ha mencionado no todos aprenden igual, por lo que, le corresponde al docente establecer los mecanismos para que todos tengan las mismas oportunidades de desarrollar sus potencialidades. Por ejemplo, en la carrera de Trabajo Social, hay estudiantes que cursan carreras simultáneas, para ellos las expectativas son más altas, y sus conocimientos son más amplios. También hay muchos estudiantes que son trabajadores, padres, madres o amas de casa, quienes tienen el tiempo más limitado para el desarrollo de tareas y otras actividades y para quienes las condiciones económicas, en determinados momentos son condicionantes para su aprendizaje.

En el aspecto propiamente cognitivo, (Zabalza, 2007 Pág. 191) plantea tres formas en las que se da el aprendizaje en la universidad, la primera de ellas es el aprendizaje como rompecabezas, que es aquella en la que los aprendientes van formando el conocimiento a partir de piezas que los diferentes docentes les proporcionan, este tipo de aprendizajes, es probablemente el más común en las aulas universitarias y en la carrera de Trabajo Social, desde la opinión de quien escribe, este aprendizaje es bueno, ya que se logra que el estudiante pueda reunir una serie de elementos que finalmente le ayuden a conformar su conocimiento, sin embargo, se considera que es un aprendizaje fragmentado y aislado que no contribuye a la comprensión de la realidad social y de la manera en que los conocimientos le serán útiles en el marco de esa realidad.

Por otra parte, existe el aprendizaje “lego” (Zabalza, 2007 Pág. 192), que hace referencia al juego de piezas de ese nombre. Este es aquel, en donde el estudiante recibe una serie de elementos o piezas que son las bases para la construcción de siguientes niveles más complejos en función de las estructuras académicas, el pensum de estudios, la programación de los cursos, etc. Lo relevante de este tipo de aprendizaje es que en la medida que el estudiante obtenga “nuevas adquisiciones”, podrá fortalecer la estructura de sus aprendizajes y conocimientos, siempre y cuando dichas adquisiciones, que se entienden como las situaciones de aprendizaje que le ofrezca el docente, sean las adecuadas tanto en cantidad, como en calidad y pertinencia social.

También se analiza el aprendizaje tipo conversación o coro, que de acuerdo con (Zabalza, 2007 Pág. 193)” el aprendizaje aparece como un juego social”, es decir el aprendizaje surge en el intercambio, la conversación y la interacción, con todos aquellos integrantes de la comunidad universitaria, quienes tienen sus propios conocimientos y perspectivas, y que en el intercambio enriquecen los puntos de vista y fortalecen el aprendizaje. Esta última posibilidad de aprendizaje se encuentra más en sintonía con la idea central de este trabajo, que plantea una mirada hacia un tipo de docencia que genere conocimiento por medio de la pregunta pedagógica para encaminar al estudiantado hacia formas de pensar complejas e integradoras que incluyan una serie de elementos sin los cuales no se puede hablar de un aprendizaje para la vida.

Por esa razón la intervención del docente, debe encaminarse a la construcción de espacios para la reflexión y el análisis, la convivencia y la cooperación, para hacer del hecho educativo un proceso en el que se integre el aspecto científico de la disciplina y también, lo axiológico, lo social, lo humanístico, todo ello en un marco de acciones que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

Además, esta intervención, debe considerar al aprendizaje en la universidad como un instrumento para la liberación y creación de sentido crítico, y a la vez tener en cuenta para qué servirán los aprendizajes, con ello podrá enfocar sus actividades al desarrollo de capacidades como la comprensión, el análisis, la relación causal, la toma

de decisiones, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la expresión, la comunicación, el diálogo, entre otras. Todo ello, desde una perspectiva nueva, con un sentido diferente, ya que “una educación que no trata de despertar y desarrollar esas capacidades y que nada aporta la práctica de las mismas, carece de valor” (Azmitia, 1996 Pág. 61)

Así también, para que se logre el aprendizaje, los procesos del pensamiento son una de las funciones cognitivas más importantes, (Valenzuela, 2008) citado por (Merchán, 2012 Pág. 132), indica que son tres los tipos de pensamiento que se consideran vitales para el aprendizaje a nivel universitario, estos son el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento metacognitivo. El primero se refiere a la capacidad del estudiante para procesar información y contraponerla ante sus propios conocimientos y argumentos. El pensamiento creativo, se orienta al desarrollo de ideas alternativas en respuesta a problemas, por medio del establecimiento de relaciones entre lo que se sabe y lo que se integra mediante el aprendizaje. Y por último el pensamiento metacognitivo que tiene que ver con la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio conocimiento y desempeño.

La combinación de estos pensamientos, asegura que un buen aprendizaje, y resuelve algunas de las principales inquietudes de los docentes: que los estudiantes transformen la información en conocimiento y que este conocimiento sea duradero y útil. De ahí la importancia del desarrollo de habilidades del pensamiento.

### **2.2.2. Pensamiento, crítico, reflexivo y creador desde la mirada de docentes y aprendientes**

En este trabajo se ha intentado construir una idea de la postura de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social, respecto las prácticas de docencia tradicional, frente a una docencia basada en un paradigma diferente de educación, y en este punto, se analizará la opinión que ambos grupos manifiestan en cuanto a las habilidades del pensamiento del sentido crítico, la reflexión y la creatividad,

directamente relacionados con el tipo de educación que se les brinda en las aulas universitarias.

A ese respecto vale la pena indicar, que el sentido crítico no es una función innata, sino que éste se forma gracias al tipo y calidad de experiencias y situaciones de aprendizaje al que son expuestas las personas, además de recordar que es una capacidad indispensable para lograr que los estudiantes pueden ser partícipes del cambio que la sociedad necesita.

Es por ello que se realizó un ejercicio de reflexión con estudiantes de los diferentes semestres de la carrera, quienes para iniciar en este aspecto, manifiestan que la actitud de los estudiantes, tiene una relación directa con la forma en que el docente desarrolla las actividades, esto es, que cuando las clases son más teóricas o que concentran la participación en el discurso del docente, para ellos son “aburridas” mientras que cuando se realizan actividades con un componente lúdico o donde se propicia la participación de todos, generan mayor atención, lo que contribuye al aprendizaje.

En ese mismo sentido, expresan su opinión respecto a dos tipos de temáticas “las significativas y las irrelevantes” y que las actitudes que expresan tienen relación con esta distinción entre los temas o actividades, lo que a su vez se manifiesta mediante la participación, ya que cuando la clase es pasiva, ellos se desinteresan, contrario a lo que sucede cuando ésta es dinámica y cuando el docente motiva la participación en un ambiente de respeto y confianza.

Así también se observan manifestaciones de rechazo y desaprobación a “formas dictatoriales de trabajar, que hacen sentir a los estudiantes tontos o inferiores” (Grupo focal Primer semestre, 2020) Esta opinión es similar a lo referente a las formas de comunicación, ya que consideran que “cuando es abierta y participativa, los estudiantes se involucran y dan a conocer sus opiniones”

Desde la opinión de los docentes “aún no se ha trascendido a la generación de pensamiento crítico, no hay análisis ni reflexión, el vínculo de la teoría con la realidad sigue siendo un reto” (Díaz, 2020) A pesar de las actividades de docentes que han

actualizado las metodologías en función de un modelo socioformativo y un enfoque por competencias, acorde al proyecto de homologación de la carrera a nivel nacional, existe resistencia tanto por parte de los estudiantes como de algunos docentes, que no han logrado conectar con nuevas formas de dar docencia y persisten en el uso del discurso unidireccional que no motiva la creatividad en el estudiante y tampoco genera una autoreflexión sobre el aprendizaje y los conocimientos.

### **2.2.3. El camino hacia un estudiantado crítico, reflexivo y creador**

Ya se ha mencionado que la educación y en consecuencia la docencia, desempeñan un papel muy importante en la búsqueda de criticidad, reflexión y creatividad en los estudiantes, en especial porque como indica (Azmitia, 1996 Pág. 67) “es necesario hacer de la educación un instrumento de liberación y no solamente de profesionalización”

En tal sentido hay que reflexionar sobre lo que se pretende con el hecho educativo en la universidad, de manera que se logre encaminar el esfuerzo docente hacia una educación en la que el estudiante trascienda la adquisición de conocimientos, y se involucre a partir de la reflexión que el mismo pueda plantear respecto al papel que desempeña en su aprendizaje y en los procesos sociales en cuyo contexto se desenvolverá como profesional.

Para ello se hace necesario pensar en que la educación ha sido usada como un instrumento ideológico, y que la mentalidad instalada gracias a ello, tanto en docentes como estudiantes, corresponde a unos tipos de consciencia que Paulo Freire (s.f.) citado por (Azmitia, 1996 Pág. 87), denomina consciencia semiintransitiva, o lo que en lenguaje popular se llama mente cerrada, según la que los fenómenos de la realidad solo se pueden entender por fuentes externas o mágicas; y la consciencia transitiva ingenua: que es la mentalidad de las personas que aceptan la realidad como un destino, que es incuestionable e inexplicable.

Lejos de estas dos formas de pensar, se encuentra una tercera que conduce a la transformación de la sociedad, conocida como la consciencia transitiva o crítica, que

es la que usan aquellas personas que analizan las causas estructurales de la realidad y principalmente que cuestionan dicha realidad para comprender las relaciones causales y las alternativas a los elementos anormales. Paulo Freire (s.f.) citado por (Azmitia, 1996 Pág. 88)

Esta forma de conciencia crítica o pensamiento crítico, es el ideal que se espera desarrollar en las aulas universitarias y solamente se llega a él mediante el uso de situaciones de aprendizaje que cuestionen a los estudiantes y les hagan capaces de reflexionar sobre la realidad en la que viven, se relaciona, aprenden, etc. Esta forma de pensamiento complejo o superior, parte del uso que los propios estudiantes puedan hacer de la información y de los conocimientos, (Azmitia, 1996 Pág. 65) plantea las siguientes acciones “filtrar, analizar, discernir, decidir, asumir”, como características de un pensador crítico, y a partir de ellas, es posible llegar a la comprensión de que la pregunta pedagógica desempeña un papel vital en ese tránsito de pensamiento mágico o ingenuo, hacia un pensamiento con sentido crítico, que despierte la mente y le obligue a cuestionar la realidad para comprenderla y transformarla.

Esto viene acompañado de una transformación personal, en la que un estudiante con sentido crítico, deja de ser el individuo pasivo, que recibe la información sin encontrarle ninguna importancia, y se convierte en un cuestionador, que no acepta respuestas o fórmulas, sino busca por sí mismo el significado de las cosas, analiza porqué ocurren, en qué le conciernen, cómo le afectan, qué hará con sus conocimientos, en dónde los aplicará y para qué.

El estudiante con sentido crítico, es esa persona que se conoce a sí misma, desarrolla actitudes analíticas, reconoce cuando se equivoca, le gusta ir al fondo de las cuestiones, todo ello, debido a que es consciente de sí mismo, de la realidad y su contexto.

## **2.3. Necesidad del pensamiento superior en el estudiante universitario**

### **2.3.1.1. La realidad que nos obliga a pensar**

La universidad, no se puede separar de la sociedad, ni ésta de la realidad. El escenario que da origen a las disciplinas, es el análisis de los fenómenos, problemas y necesidades, que surgen en la vida cotidiana.

Este hecho sirve como punto de partida para vincular la educación y la docencia universitaria, como todo lo que compone la realidad que se convierte en el ámbito en el que se desarrolla la actividad académica y el desenvolvimiento de los estudiantes y posteriormente de los egresados.

Como se advierte, desde esta perspectiva, la realidad está constituida por dos elementos, los que se perciben por medio de los sentidos y los que se deducen como producto de la interpretación que cada individuo hace. De esa cuenta, la educación se convierte en un puente, entre el conocimiento y los fenómenos y problemas que componen la realidad, ya que, sin esta relación, el conocimiento no tiene sentido, ni utilidad.

Por otra parte (Aldana, 2001 Pág. 13), explica que la realidad sólo puede comprenderse si se analiza de forma global ya que los fragmentos de ésta no pueden considerarse una realidad, sino parte de ella. Esto hace recordar algunos argumentos expresados, según los cuales, la docencia tradicional aísla porciones del conocimiento y de la realidad, lo que impide el conocimiento y análisis de la realidad.

Cuando la tarea docente logra unir los conocimientos con la realidad desde miradas totalizadoras, el estudiante puede y debe reaccionar y plantear una postura tanto para comprender lo que le rodea, como para aplicar sus conocimientos al servicio de esa comprensión, como de la búsqueda de soluciones a los problemas sociales que se convierten en su campo de acción.

Ahora, ¿por qué se espera que el estudiante reaccione?, sencillamente porque la realidad en un país como Guatemala, es una realidad que obliga a pensar. Un país con profundas desigualdades, con problemas económicos, políticos, ambientales,

culturales, educativos, de salud, etc., no presenta una realidad que pueda tomarse a la ligera, sino más bien, debe ser estudiada, en todas sus dimensiones, de manera que al comprenderla, el estudiantado sepa que hacer, cómo hacerlo, para qué hacerlo; es decir, que la educación le sitúe en una posición para el análisis y la propuesta.

Sin una dosis de realidad aplicada a la docencia, los estudiantes serán indiferentes a lo que sucede a su alrededor, estarán capacitados en cuestiones científicas y utilitarias, pero sin un sentido de criticidad y humanidad, con lo que no se logrará la meta de la educación de transformar a las personas y a las sociedades.

Este análisis de la realidad debe ser considerada como parte de las exigencias del mundo profesional, ya que, sin la actitud cuestionadora y crítica, los futuros profesionales no contarán con la capacidad para actuar como un elemento de esa realidad.

### **2.3.2. El egresado que la sociedad necesita**

Ya se ha hablado del peligro que trae consigo una educación que sirve a la reproducción de ideologías dominantes, en la que la docencia es un instrumento de dominio y represión, cuyos resultados son la creación de profesionales en masa, sin criterio y con indiferencia antes las necesidades del país y de la sociedad. Por ello, es tan importante el papel del docente y el cambio hacia una educación que propicie la libertad del pensamiento y la formación de profesionales capaces y seres humanos sensibles.

Esta educación, estará en sintonía con el tipo de egresado que la sociedad necesita, un profesional con compromiso incondicional con el país, la sociedad, los grupos vulnerables.

Es decir, para que los profesionales den respuesta a las necesidades de la sociedad, deben poseer no solamente el conocimiento científico sino también deben contar con elementos axiológicos, para cuestionar la realidad, para empatizar con los grupos que sufren la peor parte de las problemáticas tradicionales y emergentes.



Se precisa de profesionales con miradas nuevas, con ingenio y creatividad para plantarse frente a las dificultades. (Freire, 2010) habla en sus conversaciones sobre la pedagogía de la pregunta, de “una participación conscientemente crítica, un sentido de responsabilidad claro y un gusto por el riesgo y la aventura intelectual” como los elementos que deben conformar la actitud de los estudiantes y por ende de los egresados.

El profesional en general, pero en especial el trabajador social, debe saber hacer las preguntas correctas, aquellas que, a partir de una duda o curiosidad, le ayuden a descubrir y a entender a la sociedad, para luego romper el silencio, criticar y proponer.

### **2.3.3. ¿Qué estamos haciendo bien?**

En ese sentido, para sondear que tanto se han transformado las prácticas docentes en la carrera de Trabajo Social, se tomó la opinión de los estudiantes, quienes comparten que el rol del docente es muy importante ya que “dependiendo de las estrategias docentes, así será el aprendizaje, el descubrimiento y el fortalecimiento de los conocimientos” (Grupo focal PPS, 2020). Consideran que hay mejores resultados cuando se realizan actividades participativas como debates, foros, análisis grupales, juegos educativos, mesas redondas, grupos de diálogo, entre otras.

Estas actividades tienen un mejor resultado cuando se realiza un análisis de la realidad social y del papel del trabajador social, es decir cuando se logra vincular la teoría con la lectura de la realidad y del contexto, ya que les permite visualizar cuál es su función como futuros profesionales, expresan textualmente que “es necesario saber qué sucede hoy y cómo se puede intervenir ante la problemática actual” (Grupo focal PPS, 2020)

También se puede apreciar la importancia que los estudiantes le atribuyen a las relaciones interpersonales tanto con los compañeros como con los docentes, ya que cuando existe un ambiente cómodo y agradable, ellos se entusiasman, se motivan y se desenvuelven mejor. También valoran algunas actitudes en los docentes como la buena comunicación, la comprensión, flexibilidad, innovación, compromiso y

dinamismo, todas éstas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades útiles para su vida y su desenvolvimiento académico y profesional.

#### **2.4. Para cuestionarnos**

En este capítulo, se ha abordado la relación entre la pregunta pedagógica y las exigencias del mundo actual, en vinculación con los procesos de aprendizaje, el nuevo papel de los docentes, cuya misión, es plantear la educación desde una perspectiva basada en la pregunta, como método y medio para que el aprendizaje tenga sentido y pertinencia y se analizó, qué hace falta para lograr la transición de docentes a educuestionadores.

Se retomaron algunos aspectos sobre el tipo de educación que se desarrolla en las aulas universitarias para deducir la presencia de actitudes como la crítica, la reflexión y la creatividad en los estudiantes, para ello se abordaron algunos tipos de aprendizaje que suelen darse dependiendo de las prácticas docentes, así como el aprendizaje deseado que conduce a las mencionadas actitudes.

Se ha reflexionado sobre la educación con sentido crítico, situándola en una realidad que necesita ser comprendida y transformada, para que la educación cumpla con sus fines y entregue profesionales al servicio de la sociedad.

Todo ello, permite apreciar la importancia de resignificar la tarea docente, sin importar la disciplina, la responsabilidad del profesor, debe superar lo científico e incorporar lo ético y lo axiológico, pues solo de esa cuenta, aportará significativamente a la formación de estudiantes aptos para incidir en su realidad.

En este punto: ¿Estamos dispuestos a provocar el tránsito de nuestras prácticas hacia una docencia que ayude a formar estudiantes críticos, reflexivos y creadores? ¿Estamos dispuestos a ser educuestionadores?

## 2.5. Epílogo

Ciencia, virtud, orden, razón, certeza, han sido los elementos orientadores de la práctica docente. En busca de ciencia y razón, desde tiempos inmemorables se hicieron extraordinarios esfuerzos, pero también se cometieron imperdonables brutalidades. De ellas la más desastrosa, y cuyas secuelas siguen haciéndose presentes, es la dictadura sobre el pensamiento, la necesidad de imponer una explicación racional (científica) a todos los hechos, fundada en el absoluto menosprecio a la capacidad humana de explorar, descubrir y crear.

Esa linealidad de la educación, reduce y simplifica la visión de mundo; al docente éste hecho, le resuelve el trabajo, ¿y al estudiante? Definitivamente no, porque hay que ver su encontronazo con la realidad, cuando sale a la calle, cuando sale al mundo y encuentra que todo aquello que aprendió en clase era una fantasía, un simulador.

Por eso es necesario, llevar la realidad a la clase, para preparar a los estudiantes, cuando ellos deban enfrentar la realidad, es decir, generar en la clase múltiples y diversas oportunidades y posibilidades para aprender, pero también que los estudiantes puedan aprender del entorno, la sociedad, la comunidad, las interacciones, las problemáticas, y todo aquello que conforma su realidad.

Tradicionalmente el docente ha representado la figura de poseedor del conocimiento, y ese conocimiento con caracteres únicos y acabados, ha sido administrado bajo estrictas condiciones y dosificaciones.

Lamentablemente, el modelo educativo tradicional, también fue el causante de la univocidad y la fragmentación, que traen consigo una triste realidad: el conocimiento ha sido propiedad de unos cuantos y por lo tanto ha sido utilizado para sus fines, desde dar continuidad a modelos imperantes, hasta formar un tipo de individuo incapaz de sentir apego y solidaridad.

Y lo imperdonable es, que aun cuando se sabe y se entiende que las disciplinas y sus objetos de estudio la sociedad, la educación, la riqueza, la salud, el desarrollo, son fenómenos cuya naturaleza impide su estudio aislado, se insiste en

defender y practicar con fe ciega, las teorías científicas, y optar por formas de transmisión tradicional, cuando el mundo y todo lo que vive en él, permanece en cambio constante.

## **2.6. Hallazgos significativos**

Después del recorrido realizado por la docencia universitaria en la carrera de Trabajo Social y luego de haber construido un proceso dialógico con aprendientes y algunos docentes, es posible exponer los principales hallazgos de la investigación.

### **2.6.1. Prevalencia y pertinencia de las prácticas docentes tradicionales**

Está claro que las prácticas tradicionales aún existen en la carrera de Trabajo Social, profesores eminentemente teóricos, apegados al desarrollo de contenidos y al traslado de información por medio de clase magistral y lectura de documentos sin ejercicios reflexivos. El uso de presentaciones digitales, que constituyen su principal herramienta, hace del proceso de aprendizaje una actividad tediosa, que no contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento. El docente desempeña el protagonismo de la clase, en discurso y razón, con lo que se limita la participación, el diálogo y el intercambio de saberes.

Estas prácticas son desvinculadas de la realidad en la que se desenvuelven los aprendientes y no abarcan todas las dimensiones del aprendizaje ya que se concentran en el aspecto científico de la disciplina, sin considerar lo humano y axiológico, elementos importantes en especial para la carrera de Trabajo Social.

Además, la docencia tradicional no está a la altura de los más recientes desafíos de la educación superior. Tal es el caso, de la educación a distancia, que tomó por sorpresa al profesorado, que se ha visto limitado para atender la docencia, carente de metodologías y estrategias actualizadas y eficientes en entornos virtuales.

### **2.6.2. Situación del pensamiento crítico, reflexivo y creador**

El modelo pedagógico de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, no favorece el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los aprendientes. Al centralizar el conocimiento y el discurso en el docente, el estudiante no se enfrenta a mayores desafíos, que asistir, cumplir con las tareas y responder los exámenes. Esto también ha formado un mal hábito, ya que los docentes que intentan cambiar las prácticas, se enfrentan al rechazo y resistencia al cambio. Sin embargo, existen docentes que han logrado introducir nuevas metodologías, y han obtenido una respuesta positiva de los estudiantes, quienes valoran la innovación, el dinamismo, la comunicación, la diversificación de actividades.

Desde la mirada de los docentes, hace falta trabajar para lograr que los estudiantes se vuelvan analíticos y reflexivos, ya que están acostumbrados a cumplir con lo elemental en el proceso de aprendizaje, sin exigirse calidad en su desempeño, y sin un sentido de responsabilidad sobre su formación para su futura práctica profesional.

Las habilidades de criticidad, reflexión y creatividad, son vitales para el aprendizaje y para la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad, y el papel del docente en el desarrollo de éstos, es fundamental e indispensable.

### **2.6.3. Posibilidades pedagógicas de la pregunta pedagógica**

Actualmente en la docencia de la carrera de Trabajo Social, el uso de la pregunta pedagógica es limitado, ya que se concentra en las pruebas objetivas de evaluación del conocimiento.

Sin embargo, la pregunta pedagógica, tiene diferentes utilidades de gran beneficio en el proceso de aprendizaje, puede ser utilizada como método, como instrucción, como elemento generador de discusión y diálogo, como problematización de una temática, como herramienta de auto reflexión, como instrumento de valoración del desempeño, etc.

Es por ello, que a partir de esas posibilidades y dada la necesidad de superar las prácticas tradicionales, puede surgir una metodología basada en la pregunta pedagógica, que contribuya a mejorar el proceso de aprendizaje y a la vez al desarrollo de habilidades en los estudiantes.

## **2.7. Verificación de objetivos**

### **2.7.1. Objetivo general**

- Determinar la necesidad de replantear la docencia tradicional desde la perspectiva de la pedagogía de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Como se evidenció en el desarrollo de este trabajo, las prácticas tradicionales aún prevalecen en la carrera de Trabajo Social, sin embargo, éstas han perdido vigencia y pertinencia en el actual contexto educativo, tecnológico y social. Por ello, se puede aseverar que es necesario, trascender hacia una docencia adecuada, actualizada y oportuna, que responda a los desafíos de la sociedad y a las necesidades de los aprendientes.

Además, las demandas actuales, requieren de estudiantes con capacidad de analizar su contexto, en el que se encontrarán con problemáticas sociales, que deben ser estudiadas y comprendidas para transformarlas, puesto que el fin último de la educación es formar profesionales capaces de actuar con eficiencia y poner sus conocimientos al servicio de la sociedad. Es ahí, en donde la pregunta pedagógica, se convierte en una invaluable herramienta, de la que los docentes pueden valerse para conseguir dicho fin.

### **2.7.2. Objetivos específicos**

- Analizar las prácticas y metodologías pedagógicas empleadas por los profesores de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, para comprender el tipo de estudiantes que se educan.

Este objetivo fue logrado, gracias a procesos de observación, diálogo e interpretación, del objeto de estudio, que incluyó análisis de las planificaciones, observación de sesiones de clase, registro de la percepción de los estudiantes, para determinar la pertinencia y efectividad de las prácticas y metodologías pedagógicas empleadas en la carrera de Trabajo Social.

Así mismo, se estableció que, en función de dichas prácticas, se da la respuesta de los estudiantes, es decir, cuando existe mayor dominio y protagonismo del docente, la respuesta de los estudiantes, es pasividad, desinterés y poca participación.

- Establecer la trascendencia de la pregunta pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creador.

Es bien sabido que la pregunta pedagógica, es un componente fundamental de la nueva educación, contribuye ampliamente a la expansión de los procesos cognitivos, al desafiar a los individuos a buscar respuestas creativas en especial, para solucionar problemas de la realidad. Esto es a su vez, un detonante para la creatividad, la inteligencia, la interrelación, la socialización. Propicia la atención, la reflexión y la expresión. Como método la pregunta pedagógica, constituye un generador dinámico de conocimiento, por lo que se puede confirmar el objetivo específico número dos.

- Plantear una propuesta de docencia universitaria que motive la transición de docente a educuestionador.

Mediante el análisis realizado se pudo obtener los elementos para identificar las necesidades de los estudiantes, en cuanto a su aprendizaje, como a los requerimientos de la sociedad en la que se desenvuelven.

A partir de ello, se plantea una propuesta que tiene como elemento central el uso de la pregunta pedagógica, que permite al docente convertirse en educuestionador y guiar a los aprendientes en el camino del pensamiento crítico, reflexivo y creador.



## **Reflexiones**

1. Las prácticas y metodologías docentes en la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala en la actualidad, aún se encuentran impregnadas de un fuerte sentido tradicionalista, tanto en la planificación, la ejecución de las actividades y la evaluación del aprendizaje. La mayoría de las prácticas están orientadas a la transmisión de información, el papel protagónico es desempeñado por el docente, con una actitud pasiva de los estudiantes. El pensamiento crítico reflexivo y creador, es una tarea pendiente, ya que las prácticas docentes, no promueven el desarrollo de dichas habilidades.
2. La pregunta pedagógica, como método, como técnica y como actividad evaluativa, abre un sinnúmero de oportunidades para que los estudiantes, analicen su propio aprendizaje, en especial, en la carrera de Trabajo Social, en la que se requiere en los estudiantes actitudes para conocer e interpretar la realidad social. Para ello, el papel del docente como educuestionador, posibilita la construcción de situaciones de aprendizaje, tales como problemas, casos, preguntas guía, preguntas generadoras, debates en torno a la pregunta, la auto reflexión, la autoevaluación, entre otras muchas, que conducen al desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para el logro de un aprendizaje con sentido crítico.
3. Ante la necesidad de transitar de las prácticas tradicionales hacia otras con mayor congruencia, respecto a los requerimientos de los actuales escenarios y los emergentes, en donde se desarrolla la docencia, una propuesta metódica, basada en la pregunta pedagógica, no solamente es viable, sino es importante e ineludible, para contribuir a la formación de estudiantes con amplia capacidad para cuestionarse a sí mismos, a su entorno y a los problemas que se presentan en él, sobre los que debe actuar como un elemento activo.

## Capítulo 3

### 3. Propuesta metódica PESPA

**(Pregunta como punto de contacto, Estímulos de reflexión, Significación para el aprendiente, Progresión personal, Acción transformadora)**

#### **De docentes a educuestionadores, un desafío para los profesores universitarios**

¿Por qué el tránsito de docente a educuestionador representa un desafío para los profesores universitarios? ¿de qué manera se logrará ese cambio?

Ya ha quedado claro que un sector del profesorado, se resiste a abandonar su docencia tradicional, “el profesor es el que sabe y dicta la clase” (Díaz, 2020).

Sin embargo, en repetidas ocasiones, se ha expresado la necesidad de plantear la educación desde una nueva mirada, ya que las exigencias actuales, así lo requieren, así como también es necesario vincular a los estudiantes con la realidad en la que se desenvolverán y en donde se espera que sean elementos activos. A partir de estos argumentos, se intentará construir una propuesta metódica que contribuya a la transformación de la práctica docente, en una, cuyo principal interés sea generar en los estudiantes actitudes que son vitales para cumplir con la misión de trabajar por una mejor sociedad.

#### **3.1. Intencionalidad:**

La propuesta que se presenta, tiene como intencionalidad principal, contribuir al desarrollo de actividades de docencia que generen un sentido crítico, reflexivo y creador en los estudiantes, por medio del uso de la pregunta pedagógica como elemento desencadenante de los procesos de aprendizaje en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos.

#### **3.2. Sustento teórico:**

La propuesta metódica tiene como fundamento:

### **3.2.1. La pedagogía de la pregunta:**

La Mayéutica socrática y la pedagogía de la pregunta de Freire, constituyen el principal fundamento de la propuesta, en tanto permiten activar los procesos de pensamiento que son indispensables para el aprendizaje y para el desarrollo de sentido crítico, ya que como indica (Gaarder, 2010) citado por (Buriasco, 2018 Pág. 1) “una sola pregunta, puede contener más pólvora que mil respuestas”, con ello se quiere indicar, la importancia que tiene plantear situaciones de aprendizaje que actúen como una chispa que encienda la luz en los estudiantes y que detonen el desarrollo de sus potencialidades.

Para ello (Gutierrez, 1993 Pág.73) indica que “saber preguntar y aprender a preguntarse, constituye una de las formas pedagógicas más importantes de todo aprendizaje” y así también explica los aspectos que comprende el uso de la pregunta pedagógica en el desarrollo de la actividad docente, entre estos:

Todo contenido puede volcarse en preguntas, momento adecuado para formular la pregunta, el contexto en el que se plantea la pregunta, las preguntas sin respuesta, la ubicación temporal de la pregunta (presente, pasado o futuro), las preguntas no hacen referencia sólo al contenido temático sino a los diferentes ángulos de mira. (Gutierrez, 1993Pág. 74)

De esa cuenta, se puede apreciar que el uso de la pregunta pedagógica, permite desplegar una serie de oportunidades de aprendizaje, así como también el uso de diversas estrategias didácticas basadas en la pregunta como elemento generador del aprendizaje.

### **3.2.2. La mediación pedagógica:**

La mediación pedagógica, fundamenta esta propuesta, en tanto que se pretende cambiar la figura del docente, de modo que los estudiantes se conviertan en los protagonistas y gestores de su aprendizaje, con el acompañamiento activo del educuestionador. Para ello, la mediación se debe entender como: “una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares,

instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema” (Alzate, s.f. Pág. 2)

Es decir, la mediación pedagógica, cumple la misión de dotar a los estudiantes de un conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico e instrumental que contribuyen al logro del aprendizaje.

De esa cuenta, en la mediación pedagógica, el docente se convierte en la persona que se esfuerza para que el aprendiente utilice todas sus capacidades para alcanzar conocimientos nuevos y aplicarlos en su contexto, para que su aprendizaje tenga un significado en su vida cotidiana.

Con la mediación pedagógica se busca la formación de personas con la capacidad de cuestionar, dialogar, reflexionar, argumentar, y crear alternativas para transformar su realidad.

### **3.2.3. La Biodidáctica universitaria**

Ya que todo este trabajo, está orientado a superar las prácticas tradicionales por una docencia nueva, la propuesta metódica tiene también como fundamento la biodidáctica, entendida esta como:

Una visión pedagógica en la que el aprendizaje se asume como el resultado, y a su vez, la causa, de factores de vida, de procesos en que está implicado el mismo organismo biológico de quien aprende, pero también con y para el desarrollo de procesos de pensamiento y creación racional. (Aldana, C. 2007 Pág. 42)

Está muy claro que por medio de la biodidáctica es posible lograr que los estudiantes sean conscientes de los procesos necesarios para su propio aprendizaje, así como reconocer que este aprendizaje se da en un contexto y tiempo específicos y cuán importante es para su desarrollo personal.

### **3.2.4. El juego pedagógico**

Con la intención de que la práctica docente sea dinamizadora, innovadora, creativa sin perder su función de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes,

se toma como base el juego pedagógico, cuyas características son explicadas por (Gutierrez, 1993), las cuales incluyen:

Pocos conceptos con mayor profundización, la puesta en experiencia, los acuerdos mínimos, la construcción del texto, lo lúdico, la alegría de construir, saber esperar, no forzar a nadie, partir siempre del otro, compartir, no invadir, el sentir y el aprender, la creatividad, el interaprendizaje, lo imprevisible, la educación como un acto de libertad. (Pág. 89)

Para los fines de la propuesta, es importante detenerse a reflexionar en la necesidad de una educación en la que quien aprende se sienta feliz, de compartir y aprender, ya que no es mentira, que la educación superior es un privilegio, al que no todos pueden acceder. Así también, es muy interesante el planteamiento de que el docente debe saber esperar, comprender que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y en especial, que existe una gran riqueza en la expresión libre y voluntaria, aunque lleve mucho tiempo el intercambio de opiniones, y que lo que le corresponde es saber guiar la discusión, corregir, afirmar, etc.

También es muy importante reforzar la importancia de la educación como un acto de libertad, basado en el respeto y la tolerancia por la expresión y la crítica. (Pág. 91)

### **3.2.5. El esculismo**

El esculismo es una filosofía de vida en la que se aprende el respeto por la naturaleza, la tolerancia, la igualdad, el compañerismo, la actividad física y la capacidad de superar adversidades y comodidades.

El método scout se basa, fundamentalmente, en la educación en valores y en el compromiso con éstos (Ley y Promesa Scouts). Tiene un gran impacto en la vida de las personas y en su formación como seres humanos respetuosos, responsables, dispuestos a aprender en la convivencia, la colaboración y la hermandad, los retos, la superación de situaciones que implican crecimiento personal y grupal.

El aprendizaje se concreta haciendo lo que se aprende, en un marco de compromiso, adhesión y apego hacia el grupo y respeto y amor hacia los “dirigentes”, quienes guían y acompañan su camino, como apoyo y consejo.

En el caso de este método aplicado a la docencia universitaria, el estudiante debe aprender a enfrentarse a los desafíos por sí mismo, para lo que se estimula su creatividad, astucia e ingenio. Lo que se espera de él, es que todo cuanto sabe, lo ponga al servicio de los demás y que su vida sea transparente y recta.

### **3.3. Propuesta metódica**

La propuesta metódica Pregunta, Estímulo, Significación, Progresión y Acción: PESPA, parte de la importancia de lograr una relación entre docente y aprendiente, que favorezca un aprendizaje con sentido y utilidad para su vida, cuya base es la pregunta pedagógica y su intención es el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creador. El docente asume la figura de educuestionador y para ello, realiza momentos de intervención, éstos son:

#### **3.3.1. La pregunta pedagógica como punto de contacto**

Es el primer momento del proceso en donde el aprendiente tiene un acercamiento teórico con el tema seleccionado para su comprensión, análisis y diálogo. En este punto el aprendiente encontrará una guía para entender la secuencia lógica de la asignatura, lo que le permitirá evolucionar en su visión y alcanzar un aprendizaje integral.

Al educuestionador, el punto de contacto le permite guiar y orientar la actividad, así como tener un referente teórico para el encuentro de sus aprendientes con el conocimiento; por lo tanto, la selección de las temáticas debe ser cuidadosa de modo que se propicie la reflexión en todo momento y que ésta esté orientada a la vinculación de la teoría con la realidad, para ello debe considerarse la suma de todos los factores que inciden en el aprendizaje, tales como la comprensibilidad, el sentido, la pertinencia, el contexto, la heterogeneidad del grupo, la disposición y actitud individual y colectiva para aprender, entre otros.

Aquí la pregunta pedagógica desempeñará la función de abrir la mente de los aprendientes, para el desarrollo de habilidades del pensamiento. Por medio de la pregunta, se plantearán problemas, situaciones, escenarios, conflictos, que motiven al estudiante a “filtrar, analizar, discernir, decidir y asumir”, de manera que las actividades sean un desafío a sus capacidades.

La misión del educuestionador, es precisamente retar a los estudiantes a responder las preguntas, a asumir una postura crítica, a la toma de decisiones, que involucren el conocimiento teórico, las experiencias personales, y los argumentos individuales o grupales, aplicados a un contexto específico.

### **3.3.2. Los estímulos de reflexión**

Con el segundo momento el educuestionador pretende estimular a sus aprendientes a través del intercambio de puntos de vista y de distintos modos de abordar el tema de acuerdo a la percepción individual para lograr la integración y enriquecimiento del pensamiento. Para ello preparará distintas actividades con un fin determinado, estas actividades deben estar asociadas a los recursos adecuados que provoquen circunstancias para el aprendizaje, y que estimulen las capacidades de los aprendientes.

Los estímulos de reflexión son las actividades para aprender cualquier tipo de temática, deben ser seleccionadas y preparadas de acuerdo con el punto de contacto. En este aspecto, el educuestionar actúa como guía del proceso de aprendizaje y acompaña las actividades al propiciar la participación y reflexión individual y grupal, así como la expresión por diferentes medios, de los juicios y críticas producto de la reflexión.

Con ello se pretende que los aprendientes abran su mente a nuevas ideas y que conserven el interés de modo que alcancen un conocimiento consciente. Dentro de las técnicas que se pueden utilizar para estimular la reflexión están:

Tabla No. 1  
Ejemplos de técnicas y actividades para ser usadas como  
Estímulos de reflexión

<b>ESTIMULO</b>	<b>INTENCIONALIDAD</b>
<b>Cuentos, fábulas y parábolas</b>	Analogías de situaciones para el análisis en comparación con la realidad
<b>Técnicas basadas en la pregunta pedagógica</b>	Reflexión profunda para estimular el pensamiento y el juicio crítico
<b>Investigación, exploración y descubrimiento</b>	Confrontación de la teoría con la realidad
<b>Diálogo y argumentación</b>	Puesta en común de distintos puntos de vista
<b>Narraciones, ensayos, artículos académicos y otras formas de expresión escrita</b>	Verbalización y comunicación del conocimiento
<b>Desafíos personales, autoreflexión, autoevaluación</b>	Reforzamiento de actitudes positivas producto de la reflexión e indicador de la transformación a nivel personal en el aspecto axiológico
<b>Desafíos de lectura</b>	Invitación a la lectura previa para su posterior discusión
<b>Compromiso personal, metas de desempeño</b>	Exigencia voluntaria para alcanzar las metas de la asignatura
<b>Sociodramas</b>	Forma alternativa para identificar y definir problemáticas de la realidad y vincularlas con los contenidos del curso.
<b>Organizadores gráficos</b>	Para el análisis y comprensión de materiales escritos
<b>Cine foro</b>	Presentación de materiales audiovisuales para informar, sensibilizar, compartir, etc.
<b>Proyectos de extensión</b>	Aplicación de los conocimientos en situaciones



concretas de la realidad, en vinculación con las temáticas desarrolladas

**Mesas redondas, foros, exposición por estaciones**

Socialización de análisis realizados, planteamiento de propuestas, argumentación

---

Fuente: Elaboración propia, junio 2020.

### **3.3.3. La significación para los aprendientes**

La significación es el valor o importancia que le dará el aprendiente al punto de contacto para aplicarlo en su contexto. En la medida en que los estudiantes descubran la importancia de los conocimientos y de la forma de aplicarlos en la realidad, mayor será la significación que tengan para ellos. Este elemento es importante durante el proceso, ya que conducirá la forma esperada del desarrollo del aprendizaje, constituye la guía para determinar qué se aprende y cómo se aprende.

Como tercer momento de la metódica PESPA la significación es un pilar importante en el proceso pues conducirá al docente a la construcción del aprendizaje, a la transformación y su aplicación a la práctica.

Un conocimiento con significado para el aprendiente representará para él, la posibilidad de saber aplicarlos en situaciones concretas de su vida y de su profesión, tendrá un valor que trasciende más allá de los contenidos recibidos en las aulas universitarias.

### **3.3.4. La progresión personal**

En esta etapa el docente define los mecanismos para determinar la evolución del estudiante, es decir, el progreso que éste debe desarrollar en función de su desempeño, incluye no solamente, el aprendizaje teórico, sino los cambios en su mentalidad y forma de pensar con sentido crítico.

Con el cuarto momento de este proceso, se crea sentido de pertenencia y compromiso, la progresión valora la evolución del aprendiente en la asignatura, cómo cambia su forma de analizar y cómo se transforma en lo individual y en su contexto.

La misión del educuestionador en este aspecto es descubrir las posibilidades, habilidades, aptitudes y valores, de los aprendientes, reconocer sus logros, apoyarles para mejorar y motivarles a exteriorizar sus potencialidades, para ello debe asegurarse de promover la integración de nuevos conocimientos y especialmente la aplicación de estos en situaciones concretas de la vida y la realidad.

La progresión va más allá de una simple evaluación de conocimientos asimilados, permite que el propio aprendiente sea consciente de su evolución, de las capacidades desarrolladas y de la posibilidad de poder poner sus saberes al servicio de los demás en el ámbito de su profesión. En tal sentido, con base en (Gutierrez, 1993) se valora “la apropiación de contenidos, el desarrollo y cambio de actitudes, el desarrollo de la creatividad, la capacidad para relacionarse y el logro de productos.”

### **3.3.5. La acción transformadora**

Este paso determina cómo el aprendiente va a aplicar sus conocimientos en un contexto real de su profesión. Para ello el educuestionador deberá guiar la vinculación de las actividades con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creador, como el punto en donde se concentra la transformación del aprendiente.

Se trata de ofrecer directrices en las que el aprendiente se transforme en una persona capaz de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, partiendo del análisis de la realidad para que, al egresar, cuente con las habilidades necesarias para plantear propuestas que contribuyan a los cambios que la sociedad necesita.

Para ello el educuestionador debe plantear situaciones en las que los estudiantes puedan poner en práctica sus aprendizajes, por medio de acercamientos a la realidad de las comunidades, organizaciones, instituciones, actores sociales, etc., que constituyen su ámbito disciplinar y laboral.

Estas situaciones de aprendizaje son vitales para consolidar las habilidades deseadas en los estudiantes. Sin distinción del tipo de curso o las temáticas, es necesario que el educuestionador, visualice la integración de actividades que propicien el análisis crítico del contexto en el que se lleva a cabo la docencia, mediante el abordaje del análisis desde distintas miradas que acerquen al estudiante a la lectura, conocimiento y comprensión de su entorno.

### **3.4. Elementos de la metódica**

#### **3.4.1. Actores:**

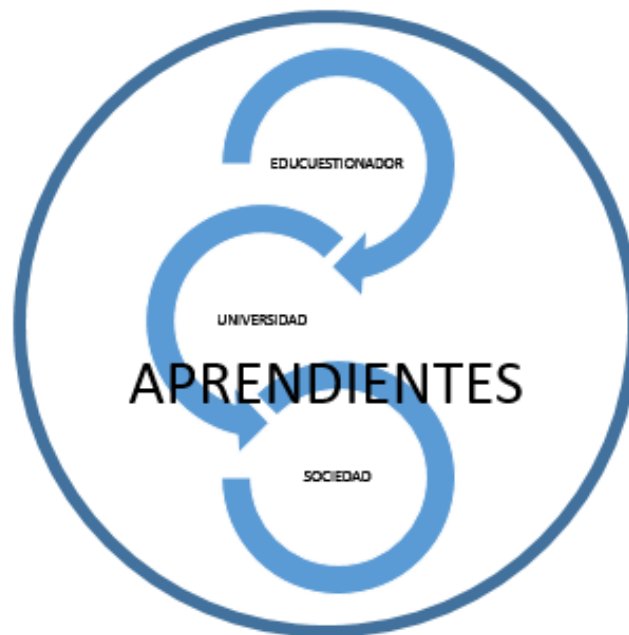
De acuerdo con la intención principal de esta metódica, el aprendizaje cobra lugar en la interrelación de todos aquellos actores que participan en los procesos académicos, de ellos, el principal es el aprendiente, quien es el motor de toda la actividad, es quien, con su acción consciente y crítica, logra activar las herramientas cognitivas que le permiten incorporar conocimientos y regularlos en función de las necesidades y problemas que se le presenten dentro y fuera del aula. Todo el proceso metódico, está pensado para que, el aprendiente construya conocimientos, habilidades y valores que lo conviertan en un profesional capaz y un ser humano responsable y comprometido con la sociedad.

El educuestionador aparece durante el proceso de aprendizaje, como un guía, encargado de generar situaciones de aprendizaje, basadas en el elemento central de la pregunta pedagógica, acompaña y orienta el desempeño de los aprendientes, proporcionándoles, las herramientas teóricas y prácticas para su desenvolvimiento. Se encarga también de crear un ambiente de trabajo en el que existan relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la solidaridad, la confianza. Estimula la participación, fomenta diferentes formas de comunicación, reconoce y valora el desempeño y la progresión.

Todo el proceso se lleva a cabo dentro del marco universitario, atendiendo los fundamentos filosóficos de la institución y de la carrera, siguiendo el modelo curricular por competencias del pensum homologado y el enfoque socioformativo en el que se circunscribe la práctica docente y las actividades de formación.

Además, se considera importante vincular la formación con el entorno y el área de influencia de la carrera, la sociedad, sus actores, instituciones, organizaciones, movimientos sociales, etc.

Figura No. 1



Actores del modelo PESPA

Fuente: Elaboración propia, junio de 2020

### 3.4.2. Recursos:

Para la aplicación de la propuesta metódica se requieren los siguientes recursos:

**Teóricos:** Compilaciones bibliográficas y digitales, materiales de apoyo escrito, revistas, periódicos, etc. que permitan establecer el punto de contacto entre el aprendiz y el conocimiento de la asignatura.

**Virtuales:** Videos, videoconferencias, materiales multimedia, para ilustrar y diversificar la presentación de la información disponible para los distintos puntos de contacto

**Tecnología:** aprovechamiento y adecuada utilización de equipo audiovisual, comunicación electrónica, plataformas interactivas.

**Áulicos:** Espacio físico adecuado para la docencia, la convivencia y el aprendizaje colaborativo.

**Ambiente y contexto:** Recursos del ambiente para la identificación, reconocimiento y vinculación de la asignatura con las necesidades contextuales de los aprendientes, de su entorno y del ejercicio de su profesión.

### 3.5. Aplicación

A continuación, se presente una ejemplificación del uso de la metódica PESPA aplicada a una temática del curso de Administración de proyectos de desarrollo, del décimo primer semestre de la carrera de Trabajo Social



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE SAN MARCOS  
CARRERA TRABAJO SOCIAL  
PLANIFICACION DE SESION DE APRENDIZAJE**

1. INFORMACION GENERAL	
1.1	Nombre de la asignatura: Administración de proyectos de desarrollo
1.2	Código: 651
1.3	Semestre: Primero 2020
1.4	Nombre de la profesora: Virginia de Jesús Cifuentes Rodríguez de Huertas

1.5	Dirección electrónica: <a href="mailto:virCIFuentes@cusam.edu.gt">virCIFuentes@cusam.edu.gt</a>			
1.6	Unidad de Aprendizaje: <b>Introducción a la administración de proyectos: Procesos de</b>			
1.7	Fecha: 23/01/2020			
<b>SESION DE APRENDIZAJE EL GERENTE DE PROYECTOS</b>				
<b>Problema a resolver</b>				
<b>Descripción:</b> El cuerpo de conocimientos que compone la Administración de Proyectos, se divide en una serie de elementos que permiten visualizar el proyecto, como un sistema integral, para lo que el profesional que tenga a su cargo esa tarea debe poseer ciertas habilidades, conocimientos y capacidades para la ejecución óptima de cada una de las funciones que en suma permitirán el cumplimiento de los objetivos que se pretenden alcanzar a través del proyecto.			<b>Planteamiento:</b> ¿Cuál es el rol y funciones que ejecuta un administrador de proyectos, que habilidades se requieren para ejecutarlos, cuáles son los principales desafíos que enfrenta un trabajador social al administrar un proyecto?	
<b>Evidencia de aprendizaje: Ensayo académico</b>				
<b>Unidad de competencia:</b>	Analiza el cuerpo de conocimientos de la Administración de proyectos y el rol del profesional que tiene a su cargo la ejecución de los elementos que lo integran en relación con las necesidades de su profesión.			
<b>Criterios de desempeño</b>				
<b>Saber hacer</b>	<b>Saber pensar</b>		<b>Saber ser</b>	
Comprende los elementos que integran el cuerpo de conocimientos de la Administración de proyectos y el rol del administrador de un proyecto.	Identifica las relaciones entre los elementos de la Administración de Proyectos y las funciones del Administrador de un proyecto.		Reconoce la importancia de la Administración de proyectos y del rol del administrador de un proyecto.	
<b>Niveles de desempeño</b>				
<b>Receptivo</b>	<b>Resolutivo</b>	<b>Autónomo</b>	<b>Estratégico</b>	
Identifica los elementos de la Administración de proyectos y las funciones del Administrador de un proyecto	Explica las funciones de un administrador de proyectos, las habilidades y conocimientos que requiere para ejecutar su labor.	Contextualiza las funciones de un administrador de proyectos, las habilidades y conocimientos que requiere para ejecutar su labor.	Vincula las funciones de un administrador de proyectos con la práctica del Trabajo Social.	
<b>Secuencia didáctica</b>				
<b>Fase</b>	<b>Metódica PESPA</b>	<b>¿Qué hace el Educuestionador?</b>	<b>¿Qué hace el estudiante?</b>	<b>Técnica</b>

<b>Entrada</b>	<b>Punto de contacto</b>	Hilo conductor Bienvenida Presenta el problema a resolver ¿Cuál es el rol y funciones que ejecuta un administrador de proyectos, que habilidades se requieren para ejecutarlos, cuáles son los principales desafíos que enfrenta un trabajador social al administrar un proyecto? Organiza grupos de trabajo Entrega material de apoyo sobre bibliografías de líderes cuyo trabajo ha tenido impacto a nivel Nacional o mundial, en el ámbito de proyectos de desarrollo y en vinculación con los problemas de grupos sociales.	Participa en la sesión de aprendizaje Se integra a un grupo de trabajo Recibe material de apoyo	Preguntas generadoras
	<b>Estímulo de reflexión</b>	Solicita a los estudiantes que analicen las biografías y situaciones planteadas en el material proporcionado	Realiza lectura comprensiva de bibliografías de líderes Analiza las funciones de un administrador de proyectos Determina las habilidades que debe poseer un administrador de proyectos. Relaciona la profesión de Trabajo Social con la Administración de proyectos	Trabajo de grupo Lectura comprensiva Análisis
<b>Procesamiento</b>	<b>Significación</b>	Guía la discusión sobre las funciones de un líder, su importancia en la sociedad Solicita a los estudiantes que realicen un perfil de un gerente de proyectos que integre las características socializadas	Participa en la discusión Realiza el perfil de un gerente de proyectos	Lluvia de ideas
	<b>Progresión personal</b>	Solicita a los estudiantes que se autoevalúen en función del perfil realizado.	Reflexiona sobre sus características personales, en comparación con el perfil del gerente de proyectos Establece sus fortalezas y debilidades	Reflexión personal

<b>Resultado</b>	<b>Acción transformadora</b>	Asigna tarea: Ensayo académico	Escribe un ensayo académico en el que explique el papel del trabajador social como administrador de proyectos y visualice sus potencialidades para administrar un proyecto de desarrollo.	Producto escrito
------------------	------------------------------	-----------------------------------	---	------------------

Fuente: Modelo de planificación de la Carrera de Trabajo Social, incorporación de la metódica PESPA, junio de 2020

### 3.6. Para cuestionarnos

Este trabajo está dedicado a mostrar una visión diferente de la docencia universitaria, que permita a los docentes comprender que el saber no es acabado, ni único, ni privado. Nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. El docente no debe ser quien tiene todas las respuestas y no es en la respuesta en donde se aprende, sino en la búsqueda.

Los estudiantes merecen una educación en la que descubran junto a sus educadores y donde compartan los saberes, en donde el conocimiento sea el producto de la colaboración, superadas todas las limitaciones y prejuicios y que en la trama y la urdimbre se construyan sentidos comunes, que resignifiquen el conocimiento, la teoría, la práctica y la profesión.

Para (Piaget, s.f.) citado por (Azmitia, 1996 Pág. 56)

La principal meta de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar lo que se les ofrece.

Los desafíos actuales llaman a reflexionar sobre: “¿Cuál es nuestro principal interés y anhelo pedagógico cuando desarrollamos acciones y procesos formativos e instructivos en las aulas universitarias?” (Aldana, 2007 Pág. 10)



Si lo deseado, es la transformación de estudiantes en personas con capacidad de comprender la realidad social, una alternativa es asumir la misión del educacionador. ¿Estamos listos para aceptar el desafío?

## Bibliografía

- Aldana, C. (2001). *Hacia una pedagogía para transformar la vida*. Guatemala: Editorial Saqil Tzij.
- Aldana, C. (2004). *Pedagogía para nuestro tiempo*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- Aldana, C. (2007). *Biodidáctica universitaria*. Guatemala: USAC DDA.
- Alzate, M. E. (s.f.). Intervención y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- ARENAS, N. (2005). *Dando a conocer la aplicación de la Grounded Theory*. Valencia, Venezuela: Ediciones Universidad de Carabobo.
- Azmitia, O. G. (1996). *Hagamos Educación pero son sentido crítico*. Guatemala: Saqil Tzij.
- Buriasco, L. (2018). El arte de la pregunta. La pregunta pedagógica como herramienta de aprendizaje. *Reflexión académica en diseño y comunicación*, 67 - 69.
- Comisión de Homologación. (2019) Diseño curricular homologado, carrera de Trabajo Social. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala
- Diaz, B. (10 de Enero de 2020). Metodologías y prácticas docentes tradicionales en la carrera de Trabajo Social. (V. Cifuentes, Entrevistador)
- Freire, P. y. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Valencia: Editorial CREC Instituto Paulo Freire de España.
- Gutierrez, F. y. (1993). *La mediación pedagógica*. Guatemala: Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo IIME, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hernández, R. ,. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

- Margery, E. (13 de Enero de 2008). *Nación.com / Áncora*. Obtenido de <http://www.nacion.com/ancora/2008/enero/13/ancora1378357.html>
- Merchán, M. (2012). Cómo desarrollar procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actual Pedagogía*, 119 - 146.
- Pensum Trabajo Social, Nivel Técnico (1989). Centro Universitario de San Marcos. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala
- Proyecto Licenciatura en Trabajo Social con orientación en Proyectos de Desarrollo. (1999). Centro Universitario de San Marcos. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.
- Tünnerman C., D. S. (Diciembre de 2003). Desafíos de la Universidad en la sociedad del conocimiento. Pariz, Francia: UNESCO.
- Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. *ABACO en red*, 1 - 11.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje. *EDUCERE*, 115 - 119.

## **Anexos**

### **Anexo 1 Diseño de investigación**

#### **1. OBJETO DE ESTUDIO**

“La misión de los educacionadores para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creador en estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos”

##### **1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Para nadie es desconocido que la educación superior en nuestro país y más propiamente en nuestra región, está alimentada por una añeja tradición de enseñanza, nuestros salones de clase aún conservan la cátedra que colocan al docente por encima de los estudiantes y alejado de ellos. Aun cuando el uso de tecnología, puede “actualizar” la estrategia docente, también ha creado un vacío entre aprendientes y docentes, quienes ahora concretan su tarea en la preparación de una serie de presentaciones, que luego son exhibidas a los estudiantes, sin una reflexión posterior.

La práctica docente en la universidad está caracterizada por la transmisión de información y por la enseñanza de contenidos desvinculados de la realidad que viven los estudiantes, quienes durante los años de su formación acumulan datos que difícilmente podrán poner en práctica en la cotidianidad, sobre todo cuando desconocen el por qué y para qué de esos datos.

El profesor universitario sigue desempeñando el papel de transmisor de información, y aunque su preocupación y dedicación sean honestas, sus prácticas están muy lejanas de desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico y una actitud transformadora. Los aprendientes por su parte, se han acomodado a la realización de tareas, propias de un adiestramiento para el desempeño de puestos laborales. Su principal motivación está constituida por la aprobación de las asignaturas, sin un consciente compromiso con su aprendizaje y su formación.

Derivado de ello, los egresados de la universidad, son profesionales aptos para el desempeño de las distintas disciplinas, pero sin ninguna responsabilidad con la

sociedad y sin una visión personal de transformar su entorno para mejorar su calidad de vida y la de sus semejantes.

A partir de ello, la investigación que se plantea, pretende dar respuesta a tres cuestionamientos fundamentales

¿Cuáles es el rol actual del docente en la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos?

¿Puede la pregunta pedagógica ser la clave para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los aprendientes?

¿De qué manera se puede motivar la transformación de profesor a educuestionador?

## **1.2. JUSTIFICACION**

La Educación Superior y sus prácticas y métodos, en muchos casos tradicionales, determinan la clase de individuos que entrega como producto del proceso educativo. Esos individuos deberían ser los responsables de dar respuestas a la problemática que aqueja a la sociedad, ya que se suponen la clase más preparada del país.

Por ello la universidad debería ser el espacio en que se desarrolle la más noble de las tareas: la humanización de las personas, para que al concluir su formación, estén profesional y emocionalmente preparados para poner sus conocimientos al servicio de los demás.

Sin embargo, lejos de ser ese espacio, nuestra alma mater se ha convertido en una fábrica productora de profesionales en serie, destinados a desempeñar un “quehacer” propio de sus disciplinas específicas.

Esta triste realidad en gran medida es responsabilidad de la docencia que sigue estando fundamentada en prácticas obsoletas o enfocadas a la empresa, la eficiencia y la productividad.

Es por esto que con la investigación que se plantea, se pretende visualizar una práctica docente, fundada en la educación liberadora del nuevo paradigma, cuya finalidad sea la formación integral que abarque los aspectos gnoseológico, teleológico y ontológico de las personas que les permita ser individuos con capacidades críticas, reflexivas y creativas, para transformarse en su interior y trabajar por la transformación de su entorno.

Con ello, la universidad se convertirá en un espacio en el que se privilegie sobre cualquier circunstancia el derecho de los aprendientes a imaginar, explorar, crear y pensar libremente.

La educación superior en estos tiempos, debe por lo tanto, contribuir a que los hombres y mujeres sean elementos activos en ese cambio, dotándolos con la capacidad analítica y crítica, con habilidades para crear no sólo respuestas técnicas y cosméticas a los problemas de la sociedad sino para reflexionar acerca de sus causas y proponer soluciones integrales.

### **1.3. ANTECEDENTES**

La temática que se aborda en la investigación que se propone en el presente plan ha sido objeto de estudio de diversos autores, quienes han teorizado la pedagogía de la pregunta como un elemento inherente al paradigma emergente de la educación. Los principales puntos de vista que sustentarán este estudio se sintetizan a continuación.

Freire, Paulo en las conversaciones con Antonio Faundéz recogidas en el libro *Hacia una pedagogía de la pregunta* (1986) se refiere bajo la expresión de “Castración de la curiosidad” al hecho de que la educación escolarizada en su afán de formar personas que tuvieran respuestas exactas a todos los fenómenos, limitaron el papel de la educación a la mera instrucción dejando de lado el desarrollo del pensamiento y la razón. Para Freire, todo comienza por la pregunta, por la curiosidad, es decir que para que exista un verdadero aprendizaje, éste debe ser motivado por la duda, por la necesidad de conocer, y esa necesidad debe ser identificada tanto por el aprendiente

como por el profesor, de manera que el aprendizaje gire en torno a esa misma necesidad y no a intereses ajenos o impuestos.

Freire manifiesta una grave preocupación porque los aprendientes se acostumbran a una educación que no les cuestiona y se vuelven como máquinas que repiten sin encontrar un sentido a lo que hacen.

Zuleta, Orlando, en su libro *Pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje* (2005) sitúa a la pregunta como un recurso pedagógico inexplorado, considera que tanto aprendientes como profesores no hemos reconocido su importancia para el aprendizaje, y que sólo cuando eso ocurra, encontraremos en ella “una fuente de conocimiento tanto en la vida cotidiana como en el aula escolar”(Zuleta, 2005)

Gadamer, Hans, al respecto de la utilidad de la pregunta dice en su libro *Verdad y Método*(1994) “El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte”. (GADAMER, 1994) De acuerdo con el autor, el preguntar es también el arte de pensar. Podemos decir, interpretando sus palabras, que preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta busca el conocimiento; y segundo, porque si el aprendiente piensa y tiene conciencia de ello, puede plantearse preguntas y posibles respuestas.

Velásco José y Alonso, Leonor. En su *Teoría sobre la Educación Dialógica* (2008) consideran que un aprendiente al ser capaz de cuestionarse, establece un diálogo interno consigo mismo y que ello constituye la base del aprendizaje dialógico.

Touret , Liz. Sostiene que sólo aquellas preguntas que inciten a la reflexión pueden ser consideradas preguntas pedagógicas. Al respecto dice, en el libro *Lenguaje y pensamiento escolar* (1987):“La dialéctica es el despertar del espíritu mediante preguntas hábilmente conducidas y en especial, por las preguntas que plantean los propios educandos, preguntas que les interesan, cuyo eco en ellos es profundo y en

consecuencia la necesidad de corresponder a su desarrollo efectivo y a las aspiraciones de su crecimiento mental”.(Touret, 1987)

Rodríguez, Jorge. Aborda la pedagogía de la pregunta en su artículo El cuestionamiento reflexivo desde la enseñanza problémica: exigencia a la universidad contemporánea (2012) y le inserta el componente problémico, establece que en la medida en que los aprendientes son cuestionados, desarrollan habilidades para establecer nexos entre objetos, fenómenos y procesos, a través de lo cual, se vinculan más conscientemente con su entorno y su realidad. Para este autor el cuestionamiento debe estar orientado a la reflexión pues es “una acción cognoscitiva encaminada a revelar las contradicciones en una situación dada”(Rodríguez, 2012).Por tanto todo aquel aprendiente que sea capaz de reflexionar acerca de una situación, podrá encontrar soluciones a las problemáticas que se le planteen o que encuentre en la interacción con su entorno.

Chacón, Silvia, en su artículo La pregunta pedagógica como instrumento de mediación(s.f.) dice “Cualquier pregunta corresponde a un problema que debe ser resuelto y que necesita, por tanto, de una o varias respuestas, ya sean simples o complejas”(Chacón s.f.) Esta afirmación, indica que cualquier aprendiente que esté familiarizado con la pregunta o que sea capaz de auto interrogarse, será también capaz de auto gestionar su aprendizaje y cuanto más problematizadoras sean esas preguntas, más despertará en él la necesidad de descubrir el origen, evolución y solución de los problemas.

Brailovsky Daniel y Menchón, Angela en el material Ignorancia Fundante (2012) hacen un análisis del uso de la pregunta en el aula de clases. Sobre las bases de la pedagogía de la pregunta de Freire, estos autores evalúan las posibilidades de la pregunta para abrir diálogos, para descubrir saberes previos o para evaluar a los aprendientes, y enfatizan en su uso para “enseñar sin alienar”(Brailovsky, 2012)

Collazos, César El aprendizaje colaborativo, un cambio en el rol del profesor (s.f.) sugiere que “ En la educación tradicional el profesor ha estado destinado a ser el único responsable del aprendizaje de los alumnos, definiendo los objetivos del aprendizaje o de las unidades temáticas, diseñando las tareas de aprendizaje y



evaluando lo que se ha aprendido por parte de los alumnos”(Collazos, s.f.) y que las exigencias actuales de los aprendientes los colocan en una posición muy diferente a la tradicional, especialmente cuando las tecnologías de información y comunicación, han reemplazado la función de transmisión conocimientos.

Román, Martiniano en su artículo La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento Explica que los nuevos escenarios educativos requieren que los profesores sean más que transmisores, mediadores y “arquitectos del conocimiento” y que al papel del profesor deber ser “el agente que debe generar secuencias inductivas, partiendo de la experiencia de los aprendices, o deductivas al partir de los conceptos para tratar de llegar a los hechos y explicar éstos. O lo que es mejor aplicar, al menos de una manera aproximada en las aulas, la metodología científica: inductiva – deductiva.”(Martiniano, s.f.)

Y ese nuevo rol del profesor como “educuestionador”, tiene como finalidad suprema la estimulación del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los aprendientes, de manera que ellos se transformen en su interior para transformar su entorno. La universidad y la sociedad en sí mismas, necesitan gente dispuesta a trabajar por un cambio paradigmático y para ello la educación debe estar orientada al desarrollo del pensamiento de orden superior pues ya Sócrates decía "Una vida que no reflexiona sobre sí misma no vale la pena de ser vivida".

En ese afán, las contribuciones de autores García, Claudia (2006), Páez, y D'Angelo, Ovidio (2000) y otros, ayudarán ampliamente a establecer la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo para conseguir la independencia intelectual de los aprendientes y reflexionar frente al papel del docente para la creación de estrategias que posibiliten el pensamiento superior en las aulas universitarias de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. GENERAL**

Determinar la necesidad de replantear la docencia tradicional desde la perspectiva de la pedagogía de la pregunta para el desarrollo del pensamiento crítico,

reflexivo y creador en los estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

## **2.2. ESPECÍFICOS**

2.2.1. Analizar las prácticas y metodologías pedagógicas empleadas por los profesores de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, para comprender el tipo de estudiantes que se educan.

2.2.2. Establecer la trascendencia de la pregunta pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creador.

2.2.3. Plantear una propuesta de docencia universitaria que motive la transición de docente a educuestionador.

## **3. VARIABLES**

### **3.1. INDEPENDIENTE:**

Replanteamiento de la práctica docente desde la pedagogía de la pregunta

### **3.2. DEPENDIENTE:**

Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes

#### 4. OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES:

VARIABLES	DEFINICIÓN TEÓRICA	DEFINICIÓN OPERATIVA	INDICADORES	UNIDADES DE ANÁLISIS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>Replanteamiento de la práctica docente tradicional desde la pedagogía de la pregunta</p>	<p>Necesidad de abordar las prácticas docentes desde una perspectiva crítica que responda a las necesidades de los aprendientes</p>	<p>La función tradicional del docente universitario ya no tiene cabida en el contexto actual de la educación. La educación centrada en la enseñanza de contenidos, limita las expectativas, necesidades e intereses de los aprendientes. Por ello el docente universitario debe asumir una nueva figura y su función debe propiciar el aprendizaje mediante el acompañamiento pero sobre todo mediante el estímulo de las habilidades críticas y creadoras de los aprendientes.</p>	<p><b>Indicador 1:</b> <b>Prácticas docentes:</b> comunicación, didáctica, evaluación, interrelación, marco interpretativo, relación contenidos - contexto, <b>Indicador 2</b> <b>La pregunta pedagógica:</b> Uso, aplicación y evaluación de la metódica de la pregunta pedagógica</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>El rol tradicional del docente</p> <p>La creatividad e innovación en las estrategias pedagógicas</p> <p>Vinculación de la docencia con el contexto de la universidad</p> <p>Receptividad, aceptación y validación de los aprendientes de las prácticas docentes no tradicionales.</p>	<p>- Observación</p> <p>- Taller de investigación</p> <p>- Grupo focal</p> <p>- Entrevistas</p> <p>- Sistematización</p>	<p>- Guía de observación</p> <p>- Guía de entrevista</p> <p>- Videograbación</p>

<p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>Desarrollo de habilidades de pensamiento Crítico, reflexivo y creador</p>	<p>Desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y creador, implica que el aprendiente se posea la capacidad de ser consciente de su aprendizaje, que pueda cuestionar sus conocimientos para saber aplicarlos, que analice la estructura de sus saberes para relacionarlos en todo momento y lugar y que a partir de ellos, pueda crear soluciones a los problemas de su cotidianidad, su disciplina y su contexto.</p>	<p>La universidad debe ser por excelencia el espacio para desarrollar verdaderas habilidades y aptitudes, para lograr que el estudiante adopte una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social.</p>	<p><b>Indicador 1:</b> <b>Pensamiento crítico</b> Capacidad de los estudiantes para cuestionar su realidad</p> <p><b>Indicador 2:</b> <b>Pensamiento reflexivo</b> Capacidad de los estudiantes para analizar sus propios procesos de aprendizaje</p> <p><b>Indicador 3</b> <b>Pensamiento creador:</b> Capacidad de los estudiantes para dar respuestas lógicas, creativas y coherentes a los problemas de su especialidad y su actuación decidida y fundamentada frente a situaciones concretas de su vida y su entorno.</p>	<p>Docentes</p> <p>Estudiantes</p> <p>Proactividad, iniciativa, creatividad, criticidad en los aprendientes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>-Taller de investigación</li> <li>- Grupos focales</li> <li>- Entrevistas a Informantes calificados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de observación</li> <li>- Guía de entrevista</li> <li>- Videograbación</li> </ul>
--	--	--	--	--	--	---

## **5. DELIMITACIÓN**

### **5.1. TEMPORAL**

La investigación se llevará a cabo durante el período comprendido entre los meses de julio 2019 a junio 2020.

### **5.2. ESPACIAL**

La investigación se desarrollará en la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

### **5.3. TEORICA:**

Este trabajo se situará desde la concepción teórica del paradigma emergente de la educación.

## **6. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

### **6.1. TIPO DE INVESTIGACION**

Según Taylor y Bodgan, “lo que define a la metodología, es simultáneamente, tanto la manera cómo enfocamos los problemas, cómo la forma en que buscamos la respuesta de los mismos.” (Taylor, 1992), es por esta razón que la investigación que se plantea será realizada desde la óptica cualitativa, debido a que el objeto de estudio corresponde a un hecho social y que por lo tanto, la generación de conocimiento irá surgiendo en la medida en que este hecho sea observado, vivenciado, analizado y explicado.

### **6.2. MÉTODO**

Cómo se indicó anteriormente, la investigación se desarrollará sobre las bases de la investigación cualitativa, y estará sustentada por el método fenomenológico, cuyo propósito es: “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, 2010)

Por lo tanto la investigación se abordará desde la apreciación de un objeto social, que en este caso, se refiere a la necesidad de que el profesor universitario trascienda las prácticas tradicionales hacia la conformación de una nueva figura denominada educuestionador, para que su misión, enfundada en la pedagogía de la pregunta, oriente a los aprendientes hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, reflexivo y creador.

De acuerdo con ello, se realizará una observación y lectura de la realidad del objeto de estudio, de donde se obtendrán hallazgos o resultados que permitirán teorizar sobre la relación entre educuestionadores y aprendientes con habilidades de pensamiento de orden superior.

### **6.3. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **6.3.1. CONTEXTUALIZACION FUENTES SECUNDARIAS:**

La revisión bibliográfica en la investigación cualitativa, es un proceso que se realiza transversalmente durante toda la investigación, especialmente en paralelo a la recolección de información.

En un primer momento de la investigación, se recurrirá a la revisión teórica, como un primer punto de encuentro entre el objeto de estudio y la documentación existente disponible en relación a las categorías abarcadas en el estudio.

Para estos fines, se ha realizado una primera revisión, contenida en los antecedentes de este plan.

#### **6.3.2. SELECCIÓN DE INFORMANTES CLAVE**

De acuerdo a la naturaleza cualitativa de esta investigación, se consideran informantes clave a aquellos sujetos que viven, experimentan y forman parte del objeto de estudio, con lo que se encuentran facultados para expresar desde su visión y precepción, la realidad del problema, a partir de lo cual se obtienen los datos que permiten ir construyendo los hallazgos y sustentando la teoría emergente de la investigación.

### **6.3.3. APLICACIÓN DE ENTREVISTAS E INSTRUMENTOS**

El siguiente momento de la investigación corresponde a la aplicación de los instrumentos, para este caso particular, este paso tendrá lugar haciendo uso de talleres de investigación, dirigidos a aprendientes y docentes, con lo que se espera que la información obtenida sea alcanzada de forma participativa, espontánea, dinámica, crítica, pertinente y que pueda ser socializada y validada para su uso y generalización.

### **6.3.4. RESULTADOS E INTERPRETACION:**

Una vez almacenada y reducida la información, se procederá a buscar los mecanismos para presentar los resultados, para ello se buscará información significativa, se identificará patrones, se realizarán comparaciones y contrastes; todo ello de manera que se puedan establecer las relaciones entre las variables haciendo uso los indicadores planteados en la operacionalización.

## **6.4. PROCEDIMIENTOS:**

Los procedimientos a utilizar en esta investigación comprenden tres tipos: de recolección, de tratamiento de los datos y de la presentación final. Éstos se describen a continuación:

### **6.4.1. RECOLECCION DE DATOS**

#### **6.4.1.1. TECNICAS**

Las técnicas que se utilizarán para la recolección de datos corresponden a la naturaleza y necesidades de la investigación cualitativa; éstas serán:

**Entrevista en profundidad:** aplicada a informantes clave y expertos, se utilizará la forma de entrevista no estructurada, con uso de cuestionamientos abiertos, ordenados, siguiendo un orden lógico pero flexible, será videograbada para conseguir la mayor información posible.

**Grupos Focales:** Serán organizados de manera selectiva, se realizará un primer grupo con aprendientes del pregrado, un segundo grupo con aprendientes de licenciatura y un último grupo con los profesores de la carrera. Se abordarán los tópicos

más importantes en relación al objeto de estudio, éstos son: la docencia tradicional, la pedagogía de la pregunta, el pensamiento de orden superior, los desafíos de los nuevos escenarios de la docencia superior.

Taller de investigación: Con la realización del taller se pretende abordar la investigación desde una perspectiva integral y participativa, se buscará la interacción de los sujetos de análisis, de manera que al dialogar e intercambiar opiniones, surjan espontáneamente datos para el análisis y la discusión. En este taller se integrarán los aprendientes de todos los semestres de la carrera de Trabajo Social y se realizará un proceso de sensibilización para resaltar la importancia de la investigación.

#### **6.4.1.2. INSTRUMENTOS**

De acuerdo a las técnicas descritas anteriormente, los instrumentos a utilizar serán:

TECNICA	INSTRUMENTO
Entrevista en profundidad	Guía de entrevista
Grupo Focal	Preguntas generadoras
Taller de investigación	Planificación, organización, material escrito y audiovisual

#### **6.4.2. TRATAMIENTO DE DATOS**

##### **6.4.2.1. DEPURACION Y ORDENAMIENTO**

Para estos procedimientos se hará uso de herramientas informáticas, para sintetizar la información y darle un ordenamiento lógico en función de las necesidades del estudio.

##### **6.4.2.2. ANALISIS Y DISCUSIÓN**

Cómo se indicó en el momento de resultados e interpretación, con el análisis de la información, se pretende identificar los datos más relevantes que permitan la



construcción de sentido y el establecimiento de argumentos y hallazgos de la investigación.

#### **6.4.3. PRESENTACION: ESQUEMA CAPITULAR DEL INFORME FINAL:**

Los resultados de la investigación serán presentados en un informe cuya estructura pretende romper los esquemas tradicionales, de esta cuenta se presentarán los hallazgos y su respectiva interpretación en tres capítulos, mismos que responden a las preguntas fundamentales planteadas como objeto problema de estudio.

A continuación se presentan los contenidos preliminares de los capítulos

Capítulo I: EL DOCENTE TRADICIONAL Y SU MUNDO DE RESPUESTAS: Responde a la primera pregunta de investigación ¿Cuáles son los desafíos de los profesores para romper las prácticas tradicionales?

Capítulo II EL EDUCUESTIONADOR UN UNIVERSO DE PREGUNTAS: Responde a la segunda pregunta de investigación: ¿Puede la pregunta pedagógica ser la clave para el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creador en los aprendientes?

Capítulo III: DE DOCENTES A EDUCUESTIONADORES: UN DESAFIO PARA LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS: Responde a la tercera pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede motivar la transformación de profesor a educuestionador?. En este capítulo está contenida la propuesta que se espera realizar a partir de los hallazgos de la investigación.

#### **6.5. SUJETOS DE INVESTIGACION**

Para los fines de esta investigación se considerarán sujetos de análisis a los estudiantes matriculados e inscritos, asistentes regulares de los ciclos del semestre en curso, así como a los profesores titulares y horarios.

### **6.5.1. POBLACION:**

Se considera población objeto de investigación la totalidad de estudiantes de la carrera de Trabajo Social del Centro Universitario de San Marcos, Plan Diario, y la totalidad de profesores titulares y horarios.

### **6.5.2. MUESTRA**

La muestra será definida teóricamente, ya que en la investigación cualitativa los informantes son seleccionados intencionalmente y no al azar. Es decir “los individuos que serán entrevistados o los hechos que serán observados, son considerados como aquellos que pueden contribuir al desarrollo de la teoría, para la cual se realiza el trabajo” (Arenas, 2005)

El muestreo teórico, no es predeterminado, sino se hace en función de las necesidades de información a lo largo de toda la investigación.

Como en la mayoría de investigaciones de corte cualitativo, los grupos de estudio son pequeños, de modo que la información proporcionada por cada individuo pueda considerarse y analizarse oportunamente.

En este caso, los entrevistados serán seleccionados deliberadamente, entre los grupos de estudiantes de todos los semestres de la carrera, así como los docentes y algunos profesionales especializados en las categorías que abarca la investigación. Sin embargo, cabe aquí resaltar que dentro del muestreo cualitativo, también se consideran no sólo los informantes, sino también las situaciones, eventos, lugares, momentos, temas y otras unidades de análisis definidas en la operacionalización del objetivo, tales como las planificaciones de los cursos y las actividades de docencia y evaluación.

## 7. RECURSOS

7.1. **HUMANOS:** Investigadora, Asesor, Estudiantes, profesores titulares y horarios.

7.2. **FISICOS:** Aulas de la carrera de Trabajo Social CUSAM

7.3. **TECNOLÓGICOS:** Computadora, impresora, cañonera, material multimedia

7.4. **ECONÓMICOS:** Costo de reproducción de materiales, impresiones, útiles de oficina, otros.

## 8. PROGRAMACION

No.	ACTIVIDAD	MES1				MES 2				MES 3				MES 4				MES 5			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Diseño de instrumentos de investigación	■	■																		
2	Prueba y validación de instrumentos		■	■																	
3	Construcción del referente teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
4	Taller de investigación				■	■															
5	Investigación					■	■	■	■	■	■	■	■								
6	Depuración, ordenamiento, tratamiento y presentación de datos									■	■	■	■	■	■						
7	Análisis e interpretación de hallazgos														■	■	■				
8	Construcción de la propuesta															■	■	■	■		
9	Preparación, presentación, revisión del informe final																		■	■	■

## 9. BIBLIOGRAFIA

ARENAS, N. (2005). *Dando a conocer la aplicación de la Grounded Theory*. Valencia, Venezuela: Ediciones Universidad de Carabobo.

BRAILOSIVSKY, D. y. (2012). "Ignorancia fundante": la cuestión de las preguntas en la clase,. *Propuesta Educativa*, 69 - 77.

CHACÓN, S. (s.f.). *La pregunta pedagógica como instrumento de mediación en la elaboración de mapas conceptuales*. Costa Rica.

COLLAZOS, C. A. (s.f.). *El aprendizaje colaborativo, un cambio en el rol del profesor*. Cauca, Colombia.

- D'ANGELO, O. (2002). La acción grupal como base para los aprendizajes reflexivos y creativos. *Revista Cubana de Psicología*.
- D'ANGELO, O. (2000). El desarrollo profesional creador. *Centro de Investigaciones Psicológicas La Habana*.
- FREIRE, P. y. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La aurora.
- GADAMER, H.-G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- GARCIA, C. y. (2006). Hacia una conceptualización del pensamiento de orden superior. *UNIPLURIVERSIDAD Vol 6*.
- GIRALDO, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los datos. *Actualidad y nuevas tendencias*, 79 - 86.
- GLASER, B. y. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- MARTINIANO, R. (s.f.). LA NUEVA FUNCION DEL PROFESOR COMO MEDIADOR DEL APRENDIZAJE Y ARQUITECTO DEL CONOCIMIENTO. *Novedades Educativas 12, nº 113, 38-40*, 38 - 40.
- RODRIGUEZ, J. L. (2012). El cuestionamiento reflexivo desde la enseñanza problemática: exigencia a la universidad contemporánea. *Revista Granma Ciencia. Vol. 16, no. 2 2*.
- TAYLOR, S. y. (1992). La observación participante; preparación del trabajo de campo. En S. y. TAYLOR, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 31 - 99). Barcelona: Paidós.
- TOURTET, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento escolar*. España: Narcea S.A.
- VELASCO, J. y. (2008). Sobre la teoría de la Educación Dialógica. *EDUCERE No. 42*.
- ZULETA, A. O. (2005). La pedagogía de la pregunta, una contribución para el aprendizaje.

## Anexo 2 Guía de entrevista docentes



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Con la finalidad de recuperar información sobre aspectos metodológicos y pedagógicas de la docencia en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, plan diario, se le invita a presentar su opinión respecto a las situaciones que se plantean a continuación. Los datos serán confidenciales y su aplicación será estrictamente para fines académicos. Muchas gracias por su disposición.

1. En cuanto a las Metodologías y prácticas pedagógicas tradicionales, plantee su opinión respecto a
  - Su vigencia
  - Su pertinencia
  - Su efectividad
2. En relación con el desenvolvimiento de los estudiantes, explique las actitudes que demuestran sobre:
  - Interés:
  - Criticidad:
  - Reflexión:
  - Creatividad:
3. Ante la necesidad de evolución de la práctica docente, indique:
  - Nuevas demandas de la sociedad
  - Características del profesional que debe egresar de la carrera
  - Metodologías y prácticas innovadoras

Id y enseñad a todos.

San Marcos, enero 2020.

### Anexo 3 Guía de entrevista estudiantes



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Con la finalidad de recuperar información sobre aspectos metodológicos y pedagógicas de la docencia en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, plan diario, se le invita a presentar su opinión respecto a las situaciones que se plantean a continuación. Los datos serán confidenciales y su aplicación será estrictamente para fines académicos. Muchas gracias por su disposición.

1. En cuanto al rol actual del docente universitario en las diferentes asignaturas de la carrera de Trabajo Social, explique:
  - Forma de trabajo:
  - Papel que desempeña durante la docencia:
  - Tipo de actividades que desarrolla:
2. ¿Cuáles son las actitudes que manifiesta el estudiante de la carrera de Trabajo Social
  - En respuesta al trabajo docente?
  - Al momento de participar en las actividades de clase?
3. ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social respecto a:
  - Actitud y rol del docente?
  - Actividades de aprendizaje?

Id y enseñad a todos

San Marcos, enero de 2020.

## **Anexo 4 Guía de observación**



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

### GUIA DE OBSERVACION

La presente guía de observación se construye con la finalidad de recuperar información sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la docencia en la carrera de Trabajo Social, del Centro Universitario de San Marcos, plan diario, para caracterizar elementos y situaciones que constituyen la docencia universitaria como objeto de estudio. La información obtenida será utilizada para fines estrictamente académicos.

Elementos a observar:

1. Características de la docencia
2. El papel del profesorado
3. Metodologías empleadas para la planificación, docencia y evaluación
4. Interacción con los estudiantes
5. Grado de participación de los estudiantes
6. Pertinencia de las prácticas docentes
7. Respuesta de los estudiantes

Id y enseñad a todos

San Marcos, enero de 2020.