

Colección Pedagógica Universitaria

No. 39

enero-junio 2003

Concepciones y estrategias didácticas sobre la lectura

Marisela Partido Calva

I Introducción

I.1 Planteamiento del problema

En el desempeño de nuestra práctica docente se observa que los estudiantes universitarios presentan problemas en su comprensión lectora, situación que obedece a diversos factores, los cuales pueden agruparse en dos grandes rubros: internos y externos. Los factores internos se refieren a los conocimientos que posee el lector, sus puntos de vista, a los procesos y recursos cognitivos del sujeto, su disposición hacia la lectura, su aprendizaje y, en general, a su formación; lo cual involucra no sólo aspectos cognoscitivos, sino también afectivos. Por su parte, los factores externos hacen alusión a los aspectos físicos y ambientales, así como también a la estructura sintáctica del texto y su contenido, a la organización del discurso, a los objetivos de la lectura, entre otros. Sin embargo, en el contexto de este trabajo interesa enfatizar la incidencia de la institución escolar, y específicamente el papel del docente en la práctica de la lectura, por las siguientes razones:

1) En investigaciones realizadas en el nivel educativo superior (Partido, 1980; Portilla, 1988), se deja entrever que una de las posibles causas que explican esta situación pudiera estar relacionada con las exigencias institucionales y, en consecuencia, con la manera en que los docentes conceptualizan y emplean la lectura como medio de enseñanza.

2) El hecho de que los alumnos realicen lecturas poco interpretativas es una situación propiciada por las mismas instituciones educativas, que dan más importancia a la rapidez que a la comprensión, a la repetición y memorización de contenidos que a la interpretación y valoración de los mismos. De igual manera, la práctica educativa pone en evidencia que la generalidad de los estudiantes universitarios se limita a leer los libros señalados por los maestros como indispensables para aprobar los exámenes o acreditar los cursos; leen poco porque los objetivos propuestos por las instituciones escolares no requieren de una actividad lectora más amplia.

3) Hasta ahora, se han indagado factores relacionados con los estudiantes; son escasos los trabajos realizados con maestros. Por tal razón, interesa investigar, desde la perspectiva del docente, ¿para qué se lee en la Universidad?, ¿cómo se emplea la lectura en el salón de clase universitario?, y ¿qué repercusiones tienen las teorías implícitas de los docentes en la práctica docente y en el empleo de la lectura?

La enseñanza es una profesión que exige una amplia gama de aptitudes y conocimientos. El maestro tiene la responsabilidad de presentar a sus alumnos información, conocimientos e ideas que les permitan aprender para resolver situaciones problemáticas. Del mismo modo, el docente influye en las actitudes y valores de los estudiantes –con frecuencia de manera inconsciente–, ya que como maestros no sólo se comunican conocimientos, sino también actitudes. A través del discurso docente se transmiten enseñanzas, pero también con el comportamiento el maestro está enseñando, está educando.

El docente ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la educación en general, y el de la lectura como forma de aprendizaje, en particular. El profesor es un mediador importante del proceso en que el alumno se encuentra con el texto escrito y de los procesos de codificación y descodificación de la palabra escrita. La mediación es inherente al proceso de socialización, es un aspecto fundamental en el empleo del repertorio del habla de la comunidad. Analizar cómo se realiza ese proceso y qué tan compatible o discontinuo es con el comportamiento del estudiante en relación con la lectura y la escritura y con el conocimiento de sus funciones correspondientes, parece ser esencial para entender cómo responde el estudiante a la participación del profesor en el desarrollo de su propia competencia comunicativa.

El maestro acumula una vasta gama de experiencias sobre el aprendizaje en el aula, aunque muchas veces se trata de una experiencia subjetiva y anecdótica, pues rara vez cuenta con el tiempo suficiente para sistematizar o reflexionar sobre su práctica docente.

De ahí que se plantee la necesidad de recuperar la experiencia educativa de los maestros en esta actividad, para ofrecer un panorama sobre las concepciones del docente acerca de la práctica lectora y de las estrategias que emplea en el salón de clase, para proponer alternativas que permitan promover el interés y el compromiso hacia la lectura como estrategia didáctica.

Los maestros desempeñan un papel crítico en las actitudes de los alumnos frente a la lectura; su estímulo e influencia posibilitan que los alumnos adopten una actitud positiva o no hacia esta forma de aprendizaje. Dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende, es preciso que los docentes lean, que utilicen la lectura dentro del salón de clases y realicen actividades de aprendizaje que involucren su empleo; de esa manera, se observará que los libros y el material escrito son parte importante del quehacer educativo.

Aun cuando la escuela es sólo uno de los contextos para el aprendizaje y práctica de la lectura, es importante que se considere el papel que desempeña el maestro en la manera como los estudiantes conceptualizan, valoran y consideran el alcance de la lectura dentro y fuera del ámbito escolar.

A partir de las consideraciones anteriores surge la problemática de la investigación:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de la Licenciatura en Educación, Plan 94, en torno a la lectura?

¿Qué implicaciones tienen dichas concepciones en las estrategias de lectura utilizadas en el salón de clases?

I.2 Justificación

Resulta difícil concebir una actividad de aprendizaje académico en la que no haya que valerse de la lectura en algún momento de su realización. Este hecho es explicable a partir de que los materiales escritos tienen importancia como medio de instrucción en el sistema educativo, pues a pesar de los avances que el desarrollo tecnológico y social han propiciado en el campo educativo, el texto escrito sigue jugando un papel relevante en todos los niveles escolares; a través de él, la educación logra uno de sus objetivos fundamentales: la transmisión, reproducción y creación de conocimientos.

Concepciones y estrategias... Introducción

De ahí que la comprensión y retención de la información escrita sean factores relevantes en la formación de los estudiantes y, en consecuencia, la lectura adquiera importancia como elemento de aprendizaje; pero para que esto suceda se requiere que el alumno-lector posea un grado suficiente de habilidades para que comprenda lo que lee.

La escuela tiene diversos objetivos; uno central es el de permitir la adquisición de conocimientos y llevar a cabo procesos de crítica de los mismos. De acuerdo con Piaget (1981),

la principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece. (p. 78)

Estas habilidades intelectuales son aplicables a diversos campos de conocimiento; en ellos el estudiante requiere conocer, comprender y usar información de distinto tipo. El empleo de la lengua es básico para la adquisición, consolidación y transmisión de cualquier conocimiento. Sin embargo, las dificultades que presentan los alumnos para comprender lo que leen son cada vez más evidentes.

Con frecuencia, como docentes, asumimos incorrectamente que los alumnos han desarrollado las habilidades necesarias para llevar a cabo una lectura crítica y creativa, y que, por lo mismo, no requieren de un apoyo adicional; no obstante, muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una comprensión y valoración de lo leído (Eguinoa & Partido, 1989).

Esta situación parece obedecer, entre otros factores, a que la concepción del aprendizaje mediante la lectura en el ámbito escolar se ha visto entorpecida por dos aspectos:

a) Una suposición optimista por parte de los maestros, quienes consideran que el estudiante, por sí solo, desarrollará habilidades y estrategias para realizar la lectura. Los docentes dan por hecho que el alumno espontáneamente podrá identificar las ideas relevantes del texto, accederá a niveles de comprensión lectora más complejos, organizará la información y la tendrá disponible para ser recordada y empleada en el momento y la situación que la requiera. En la práctica educativa nos encontramos con que esto no es así, ya que existe un gran número de estudiantes que desconocen o no saben utilizar habilidades y

estrategias para extraer información, para organizar el contenido temático y para poner en práctica sus funciones cognoscitivas, por lo que les resulta difícil lograr nuevos aprendizajes.

Por eso se considera que no basta con leer, es necesario comprender lo que se lee, de tal manera que se esté en condiciones de buscar la información relevante del texto, tener aptitud para relacionar lo leído con los problemas a resolver, desarrollar a través de la lectura la capacidad de síntesis para obtener conclusiones de la lectura realizada.

b) Una interpretación inadecuada de la función del texto dentro del proceso de aprendizaje, como consecuencia de no prestarle atención a su naturaleza, estructura y contenido.

La lectura es esencial en la escuela, en tanto permite sintetizar nuevos conocimientos con los conocimientos previos. Los cursos académicos pueden ayudar a desarrollar esta habilidad, si los maestros propician que los alumnos aprendan a vincular el aprendizaje anterior con el adquirido a través de la lectura.

La adquisición de conocimientos y de información académica mediante este proceso está relacionada con las habilidades y destrezas cognoscitivas de los alumnos para definir los objetivos de la lectura y los conocimientos que deben ser aprendidos.

Plantear las posibilidades cognoscitivas que ofrece la lectura nos permite vislumbrar su importancia y utilidad en el contexto escolar y social. Dentro y fuera de la escuela se presentan actividades y situaciones que implican su empleo; en el salón de clases los alumnos deben leer, por lo menos, sus notas y libros para acreditar las materias que cursan; así como leer también información escrita de diversa índole: volantes, carteles, avisos, convocatorias, diferentes tipos de propaganda, entre otros materiales impresos que les sirven para enterarse de lo que sucede en su entorno.

En esta dimensión, se emplea la lectura dentro de la escuela desde una doble perspectiva: para adquirir conocimientos, información, experiencias sobre los contenidos curriculares, y se le usa también con fines de interacción, de comunicación.

Plantear la apropiación del conocimiento mediante la lectura involucra definir las relaciones y prácticas institucionales a través de las cuales los estudiantes hacen suyos los conocimientos que la escuela pretende transmitir.

Respecto al uso de la lectura con fines de interacción, Cazden (1984) sostiene que leer “es ciertamente un proceso cognitivo, pero es también una actividad social fuertemente imbuida de las interacciones con el maestro y los compañeros” (p. 264).

Más aún, los modelos de interacción entre maestro-alumno, alumno-contenido y alumno-alumno, son relaciones que, de una u otra forma, tienen significación cuando se analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, y por lo tanto, al intentar propiciar situaciones o experiencias de aprendizaje deben asegurarnos que dichas experiencias sean planificadas de tal manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la práctica de habilidades y destrezas y, finalmente, a determinados comportamientos. En la medida que comprendamos mejor estas interacciones, quizás seremos capaces de diseñar ambientes más efectivos para propiciar tanto el aprendizaje como la práctica de la lectura en la escuela.

En opinión de Cazden (1984), “el contexto social más obvio y común para la lectura [...] en la escuela es precisamente tanto la lección de la lectura como las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella” (p. 267). En consecuencia, se deriva la importancia de las relaciones y prácticas institucionales en la realización del acto lector, pues éstas definirán en gran medida el empleo que se le dé a la lectura en el salón de clases.

Para ilustrar cómo influye la escuela en la práctica de la lectura se hacen los siguientes planteamientos:

En ocasiones, se intenta emplear a la lectura como actividad de aprendizaje dentro del aula, pero es el maestro quien interpreta el texto escrito, ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido, o bien, otorgando las líneas para interpretar el texto, minimizando de esta manera la participación de los estudiantes en la búsqueda del significado.

Las condiciones para ejercitar la práctica lectora en las instituciones educativas no siempre son propicias. El maestro considera que hay otras actividades más relevantes por efectuar en clase o extraescolarmente; aun cuando para la realización de estas últimas se tenga que leer, porque, por ejemplo, llevar a cabo una investigación requiere necesariamente de la lectura; estudiar las notas o apuntes, elaborar una monografía, contestar un cuestionario o hacer un resumen, también la presuponen.

El profesor es un mediador decisivo en los resultados de los aprendizajes y significados concretos que obtienen los alumnos. El profesor ayuda tanto al dominio de los contenidos como al mantenimiento del clima del aula, constituyéndose en

un elemento fundamental en el aprendizaje. Incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con amplios márgenes de autonomía por parte de los estudiantes –como puede ser una investigación, un trabajo de campo o la realización de las tareas–, la estructuración de estas tareas, las guías y las orientaciones para la realización del trabajo, así como los materiales que el profesor aporta o sugiere, son fundamentales para el aprendizaje.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que asume hacia dicho conocimiento (Gimeno, 1991). Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un elemento indispensable para comprender por qué los alumnos difieren en lo que aprenden y en las actitudes hacia lo aprendido.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros, que son resultado de experiencias cotidianas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenido, destrezas, enfoques teórico-metodológicos, lineamientos de evaluación, entre otros aspectos. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce la docencia, configuran los ejes de la práctica pedagógica, pero el docente tiene poca oportunidad para tratar éstas y otras dimensiones epistemológicas relacionadas con los métodos didácticos, más bien permanecen implícitas.

El estudio de las teorías implícitas pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, así como sus condiciones de trabajo, los llevarían a interpretar, decidir y actuar en la práctica; esto es, a seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí se deriva la importancia de su estudio y análisis.

Se espera que el presente trabajo constituya un apoyo para los docentes, en tanto se orienta a que los profesores reflexionen sobre un proceso cognoscitivo que han utilizado con demasiada frecuencia, sin percatarse que es gracias a él que tanto ellos como los alumnos acceden al conocimiento. En el plano social, puede tener trascendencia en la medida en que se intenta analizar desde la óptica del maestro un problema relacionado con el aprendizaje, el cual puede tener repercusiones en el tipo de profesional que se está formando en la Universidad.

I.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las concepciones y estrategias didácticas de la lectura que tienen los asesores de la Licenciatura en Educación Básica (LEB 94) de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos particulares

- Identificar y describir las teorías implícitas que manejan los docentes de la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional y sus implicaciones en la práctica docente relacionada con la lectura.
- Clasificar los diversos tipos de concepción de la lectura entre el profesorado de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Determinar las estrategias de lectura predominantes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la LEB 94.
- Analizar la relación entre la concepción acerca de la lectura y la manera de usarla en el proceso enseñanza-aprendizaje.

I.4 Hipótesis de trabajo

Existe relación entre las concepciones de lectura que asumen los asesores y las estrategias utilizadas en el aula.

I.5 Definición de términos

Asesoría. Orientación y guía del proceso de aprendizaje, haciendo aclaraciones, socializando dudas o ampliando algunos conocimientos teóricos, cuando así se requiera (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 1994).

Asesor académico. Orientador y guía del aprendizaje del profesor-alumno, dotándolo de herramientas intelectuales y de estudio para que logre un mejor desempeño académico en los estudios que realiza (UPN, 1994).

Conocimiento práctico. Un cuerpo de convicciones y de significados concientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia y se expresan en acciones personales (Connelly & Clandinin, 1984).

Se le considera como la construcción de la teoría desde el análisis reflexivo o la práctica. La articulación entre la teoría y la práctica que permite al profesor una nueva manera de conocer, entender y pensar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Concepciones. Son maneras particulares desde las cuales cada profesor genera su peculiar modo de percibir, comprender, interpretar y actuar en el aula. Las concepciones están integradas por conocimiento experiencial y de filosofía personal, sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar (García, 1987).

Creencia. Es la confianza en considerar que una situación de enseñanza se basa en una concepción implícita, teoría y constructos cognitivos, no suficientemente justificados, que adelantan el comportamiento de una situación (García, 1987:112-113).

Las creencias son estructuras mentales que se generan para explicar de forma personal la realidad educativa. En la creencia influyen el sistema conceptual de la enseñanza y el aprendizaje, así como el sentido que cada docente les otorga.

Constructo. Es la síntesis de los procesos y reflexiones que en torno a una realidad elabora un sujeto; en el ámbito educativo constituye el significado e interpretación que otorgan el profesor y/o los alumnos a la enseñanza y al aprendizaje; en este sentido, el término constructo también puede concebirse como una abstracción o una elaboración, resultado de las maneras de entender y conocer la actividad educativa (García, 1987:112-119).

Lectura. Proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje para lograr la construcción del significado del texto, de acuerdo a las experiencias y conocimientos del lector. Construcción cultural, forma de comunicación, habilidad básica para la adquisición del conocimiento, herramienta del quehacer intelectual, del desarrollo de la personalidad (Gómez Palacio, 1995).

Teoría implícita. Es la construcción simbólica que el profesor realiza de la enseñanza; se apoya en los conceptos, principios y creencias que ha elaborado, aunque no lo evidencia ni lo expresa. O si se prefiere, es el conjunto de creencias, conocimientos o intuiciones que actúan de forma inconsciente en el profesor; es un esquema que le permite comprender, de acuerdo con sus propias ideas, los problemas de la enseñanza. En ella, los docentes fundamentan su hacer con respecto a la situación o clase, sus decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus planteamientos sobre la educación, el currículo y los componentes que lo integran, forman parte de la visión latente que sobre su profesión posee (Rodrigo et al., 1993).

Son teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando “pensamiento práctico” (Gimeno & Pérez, 1992).

I.6 Contexto general de la investigación

El estudio se realizó en la Unidad Regional Xalapa de la Universidad Pedagógica Nacional, institución de carácter público dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, dedicada a la formación y nivelación de profesores en servicio, en el nivel preescolar y primario, la cual ofrece licenciaturas a través de las modalidades abierta y semiescolarizada; ambas modalidades presuponen el estudio independiente como base de la formación y, por lo tanto, el empleo constante de la lectura.

Se eligió como población de estudio a los asesores académicos de la Licenciatura en Educación Básica (LEB 94) por varias razones, entre las que destacan las siguientes:

a) Los docentes laboran en una Institución Nacional de Educación Superior que contribuye de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la Educación. Su destinatario principal es el magisterio en servicio, particularmente en lo que compete al nivel de preescolar y primaria. Pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación, considerando como referentes la recuperación de la praxis escolar del magisterio y la diversidad étnica, lingüística y cultural del país.

b) La licenciatura seleccionada para objeto de estudio es resultado de la recuperación de la experiencia en diseño, análisis y desarrollo curricular que ha tenido la Institución, así como también retoma la experiencia acumulada a través de la operación de los planes de estudio y los resultados obtenidos en diversos procesos de evaluación curricular e institucional, que han tenido lugar al interior de la misma Universidad.

c) El modelo de formación que se oferta mediante este plan obedece a una reorganización que contempla, entre otros factores, “el perfil actual de los profesores, una concepción integrada de la práctica docente y las necesidades y retos actuales de la educación básica del país” (UPN, 1994).

El propósito general de la licenciatura consiste en “transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción” (UPN, 1994: 17).

De ahí que, a lo largo de la licenciatura, el punto de partida y de llegada de los diversos cursos que integran el plan de estudios sea la práctica docente, su análisis y reflexión con miras a su reconstrucción y transformación.

Transmitir, construir y propiciar la construcción de conocimientos, promover capacidades y valores, son los objetivos centrales de la docencia que se ofrece a través de la LEB 94, cuyo compromiso es intervenir en las transformaciones sociales a través de la producción y la aplicación de conocimientos y de la formación de sujetos críticos.

En congruencia con el modelo de formación que se propone, el plan de estudios considera a la práctica docente como objeto de reflexión crítica, de conocimiento y comprensión, y como objeto de transformación; en pocas palabras, como eje esencial de la licenciatura. “Analiza la práctica docente como proceso condicionado histórica y socialmente, en diferentes niveles, a partir de la identificación de sus principales elementos: los sujetos que intervienen, los contenidos educativos y el contexto en el que se desarrolla” (UPN, 1994: 23).

El plan de estudios se estructura en dos áreas de estudio: el área común, que incluye todas las materias que deben cursar los estudiantes; tiene el propósito de ofrecer aspectos de la cultura pedagógica, y está conformada por el eje metodológico y tres líneas de formación: psicopedagógica, ámbitos de la práctica docente y socioeducativa. El área común constituye la base de la formación para favorecer el análisis, reflexión y transformación de la práctica docente, proyecta los contenidos que serán objeto de un análisis más profundo en el área específica.

Por su parte, el área específica hace referencia a las situaciones educativas que los profesores-alumnos desarrollan en sus centros de trabajo; en consecuencia, proporciona los elementos necesarios para que, con base en el contexto en donde se ubican y de acuerdo a la función que desempeñan, desarrollen sus actividades de manera profesional. El área específica está conformada por tres líneas de formación específicas, que se organizan a partir de contenidos escolares de preescolar, primaria y gestión escolar.

El desarrollo de ambas áreas presupone una actividad lectora constante tanto de los asesores como de los estudiantes, toda vez que estos deben presentarse a las asesorías académicas con lecturas previas o con la realización de actividades escolares que requieren de la lectura

Las situaciones de aprendizaje que se proponen se basan en la concepción de que el conocimiento se construye socialmente, pero también se asume que la apropiación del conocimiento se realiza en forma individual, y se orientan al logro de los objetivos de cada curso en particular y de los propósitos de la licenciatura en general. Las situaciones de aprendizaje deben conducir al estudiante a ser un sujeto cada vez más independiente en el proceso de aprender, propiciando

Concepciones y estrategias... Introducción

la expresión de su creatividad y una actitud propositiva para la construcción de alternativas en la solución de los problemas de su quehacer docente y la reconstrucción del conocimiento.

Los cursos cuentan con material escrito: antologías básicas y complementarias que orientan el trabajo docente, proporcionando no sólo las lecturas que dan sustento a las materias, sino también guías de lectura y de actividades didácticas que presuponen el empleo constante de la lectura; por ejemplo, en las guías del estudiante se les ofrecen las siguientes sugerencias:

- Estudie y analice las lecturas de cada uno de los temas de las unidades del curso;
- Identifique las ideas centrales de cada una de las lecturas;
- Elabore mapas conceptuales por lectura y/o temas;
- Haga fichas de contenido;
- Haga resúmenes;
- Elabore trabajos escritos;
- Comente y analice sus lecturas con sus compañeros y/o asesores. (UPN, 1995: 8).

De igual modo, las actividades de aprendizaje, tanto previas como de desarrollo, también consideran la práctica de la lectura, pues para presentarse a la asesoría con una síntesis o un trabajo escrito a partir de una serie de planteamientos o interrogantes, se requiere necesariamente haber leído, ya sea para responder o para elaborar el escrito.

Las lecturas que integran la Antología (UPN, 1995) cuentan con una presentación general del curso, de cada unidad y de cada lectura, misma que contiene una ficha del autor y una ficha del libro de donde se toma para contextualizarla.

Además, cada curso contempla una guía de trabajo para el profesor-alumno, la cual está conformada por:

- Presentación del curso
- Ubicación del curso dentro del plan de estudios
- Objetivos
- Actividades

Las actividades se orientan a la problematización y recuperación de la práctica docente, así como a su análisis y reflexión. Se agrupan en tres tipos de actividades: Previas, que permiten una primera aproximación a la temática recuperando la experiencia; de desarrollo, que guían en el análisis de los contenidos propuestos; y finales, que pretenden que el alumno integre los contenidos revisados en cada unidad.

Por su parte, las guías del asesor contienen los siguientes aspectos: objetivos o propósitos del curso o materia; tipo de actividades sugeridas para desarrollar la asesoría, tanto para el trabajo individual como grupal, así como para la evaluación.

La asesoría está concebida como un apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante, empleando para ello diversas estrategias que favorezcan el aprendizaje individual y el grupal

Por último, en la evaluación se contempla el desarrollo de habilidades, el dominio de la información, actitudes y aptitudes en relación con la docencia y con el estudio, la recuperación y construcción de conocimientos individuales y colectivos. De ahí que para efectos de la evaluación se consideren los siguientes rubros: asistencia, participación, en su modalidad individual y grupal, y trabajos escritos. Generalmente, se sugiere la realización de ensayos al término de cada unidad.