

~~00487~~
00484



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

LAS CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA DE PROFESORES
DE LICENCIATURA DEL INSTITUTO POLITECNICO
NACIONAL CASOS: DE MEDICINA Y TURISMO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A :
MARIA TERESA BEDOYA GUTIERREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ANA HIRSCH ADLER
ASESOR EXTERNO: UNIVERSIDAD DE MONTREAL JEAN B. HACHE Ph.D.



MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE, 2005.

M 203158



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación logró concluirse, gracias al apoyo de diferentes instituciones como el Instituto Politécnico Nacional de México, de la Dirección de Planeación, donde he desarrollado mi labor docente, por muchos años. También, agradezco a la Dra. Beatriz Trujillo de Sánchez, en la Dirección de Formación Docente de la Secretaría Académica, al COTEPABE, a ANUIES y la COFAA, entidades que apoyan las labores de investigación y formación de docentes, en el extranjero.

Para la M. En C., Elsa Amanda Bedoya G., mi hermana, por la revisión de estilo y de contenido, por las atinadas y las valiosas sugerencias en todo momento, por el espíritu crítico, resultado de todos los años de estudio y trabajo, en París, en la Sorbona Nueva.

Para el profesor Jean Baptiste Haché, Ph.D., de la Universidad de Montreal, quien en todo momento tuvo la paciencia y la sabiduría de guiarme, con eficiencia y eficacia, como corresponde a todo gran maestro universitario, cuya trayectoria en instituciones mundiales y en países en vía de desarrollo, lo han llevado a valorar el trabajo de los estudiantes, que vienen del extranjero.

Desde luego, para las actuales autoridades de la Facultad de Ciencias Políticas que en todo momento, me apoyaron para que las situaciones administrativas se solucionaran con más rapidez. También, a mi directora de tesis, la Dra. Ana Hirsch Adler, por la disponibilidad de consulta, que siempre ha demostrado conmigo.

Para mis amigos en Montréal y, en particular, para León y Gilles Tanguay del Centre de Stratégie en Programmas de Neurolingüística (PNL) en Montréal, quienes me apoyaron, en todo momento, para llevar a feliz término esta labor impuesta desde hace varios años.

Finalmente, para mi familia, en México y en Colombia, mis padres, hermanos, sobrinos quienes soportaron mis ausencias, en todos los sentidos, sin desfallecer en ningún momento, a pesar de los problemas de salud.

Para todos aquellos que creen en la educación de los pueblos, los valores de las diversas culturas, en especial, para Gabriel.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE	11
CAPÍTULO I	
PROBLEMÁTICA Y CONTEXTO INTERNACIONAL	13
1. EL CONTEXTO	13
1.1. Breve Revisión del Contexto Internacional	18
1.2. Breve Revisión del Contexto Nacional Mexicano	21
1.3. Breve Revisión del Contexto Sociopolítico	22
1.4. Breve Revisión del Contexto Filosófico	23
1.5. Breve Revisión del Contexto Institucional del IPN	27
1.5.1. El caso de la Escuela Superior de Medicina (ESM)	32
1.5.2. El caso de la Escuela Superior de Turismo (EST)	36
CAPÍTULO II	
TRADICIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	41
2. CONCEPTOS CENTRALES	41
2.1. La Enseñanza	41
2.2. Aprender a Enseñar	43
2.3. Las tres tradiciones de las concepciones	47
2.3.1. La primera tradición conductista inspirada, en la psicología	47
2.3.2. La segunda tradición inspirada en la sociología	48
2.3.3. La tercera tradición basada en los saberes disciplinarios	49
2.4. Las Concepciones	50
2.4.1. ¿El contexto puede influenciar el desarrollo profesional?	56
2.4.2. Conclusión sobre los aspectos metodológicos y teóricos de los estudios analizados	57
2.4.3. Enfoques y tendencias actuales de la pedagogía, centrados en la enseñanza universitaria	58
2.4.4. Las investigaciones sobre las concepciones de la enseñanza, en el contexto universitario	60
2.4.5. Las concepciones educativas.	66
2.5. Estudios sobre las concepciones educativas	67
2.5.1. Los enfoques centrados en los profesores y en la enseñanza pueden influenciar directa o indirectamente, el pensamiento de los profesores	69
2.5.2. El enfoque proceso-producto	69
2.5.3. El enfoque cognitivista	70
2.5.4. El enfoque interaccionista-subjetivista	72
2.6. Paradigma del pensamiento de los profesores	73
2.6.1. Pensamiento de los profesores	73
2.6.1.1. Modelo de Kember	74
2.6.1.2. El modelo teórico de Kember sobre las concepciones de los profesores	75
2.6.1.3. Modelo teórico sobre la adquisición de los saberes de los profesores	77

SEGUNDA PARTE	79
CAPITULO III	
METODOLOGÍA	81
3.1. El diseño de investigación	81
3.2. Los datos	82
3.3. Fuentes de los datos	83
3.3.1. La observación en situación	84
3.3.2. Las entrevistas semi-dirigidas	84
3.3.3. El análisis documental	86
3.3.4. Análisis de datos	86
3.3.5. Valor científico	88
3.3.5.1. Validez	88
3.4. Desarrollo de la investigación	90
3.5. Método de análisis	92
3.6. Límites y alcances de la investigación	93
TERCERA PARTE	95
CAPÍTULO IV	
INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	97
4.1 Los fundamentos de saber-enseñar concepción jerárquica	98
4.2 Evaluación de la capacitación recibida por los profesores del IPN	99
4.3 La práctica educativa	100
4.4 Perfil y características de los profesores: Concepción acerca de los alumnos en las Escuelas del IPN	107
CONCLUSIONES FINALES	119
ANEXOS	131
1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano	133
2. Cuaderno de códigos para las Escuelas Superiores de Medicina y de Turismo Del Instituto Politécnico Nacional (IPN)	155
3. Tratamiento Estadístico de los datos	178
4. Formación académica que posee el maestro en cada escuela, objeto de estudio, del Instituto Politécnico Nacional, para impartir los cursos	187
BIBLOGRAFÍA	231

INDICE DE TABLAS FIGURAS Y CUADROS

Orden	Clase	No	Descripción del contenido	Página
1	Figura	1	Oferta educativa en el IPN	32
2	Cuadro	1	Posiciones sobre los factores que intervienen en la concepción de la enseñanza	42
3	Cuadro	2	Paradigmas sobre la educación en la universidad	44
4	Figura	2	Aprender a enseñar según Calderhead y Charlier	45
5	Figura	3	Síntesis de las tradiciones sobre los saberes	49
6	Cuadro	3	Síntesis sobre las características de las concepciones y las representaciones	55
7	Figura	4	Interacción de las tres nociones: las características de las concepciones y las representaciones	56
8	Cuadro	4	Concepciones, representaciones, semejanzas y diferencias	65
9	Cuadro	5	Cuadro conceptual general	68
10	Figura	5	Modelo de Kember	76
11	Figura	6	Los fundamentos de saber-enseñar. Concepción jerárquica	98
12	Cuadro	6	Síntesis de saber-enseñar según las concepciones de los profesores	102

Orden	Clase	No	Descripción del contenido	Página
13	Figura	7	Modelo que se infiere sobre saber-enseñar	105
14	Cuadro	7	Selección de la carrera	106
15	Cuadro	8	Concepción del alumno	109
16	Figura	8	Síntesis de las concepciones de los maestros sobre los Alumnos	111
17	Cuadro	9	Concepciones sobre saber-enseñar, capacitación y formación	112
18	Cuadro	10	Características de la formación y la capacitación en el IPN	113
19	Cuadro	11	Observaciones y sugerencias de los maestros de las dos Escuelas del IPN	114
20	Figura	9	Sistema educativo de México SEP	129

GLOSARIO

ANUIES	ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES Y DE INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CEPAL	COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA
CONAPO	CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN
ESM	ESCUELA SUPERIOR DE MEDICINA
EST	ESCUELA SUPERIOR DE TURISMO
IPN	INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
OCDE	ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN ECONÓMICA
SEP	SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SPSS	PAQUETE ESTADÍSTICO PARA CIENCIAS SOCIALES
UAM	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNAM	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UVM	UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
ITESM	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

INTRODUCCIÓN

Esta investigación, de carácter cualitativo, se orienta hacia la formación para la enseñanza de los profesores universitarios¹. Busca estudiar las concepciones educativas de los profesores y ligarlas con los conocimientos, competencias y prácticas docentes. Nuestra conceptualización acerca de las concepciones educativas, sigue un paradigma teórico que toma en cuenta la construcción de conocimientos, así como la interpretación y la visión de la investigación etnográfica.

Para su realización se seleccionaron tres formas de recolección de datos: 1) Entrevistas semi-dirigidas para tres tipos de profesores: a) Los principiantes de seis meses a cinco años de experiencia. b) Los profesores de seis años a quince años de experiencia y c) Los profesores de más de quince años de experiencia. 2) Análisis documental y 3) Observación semi-participante, resultado de los veinte años de experiencia de trabajo, en las diferentes escuelas del IPN.

Nos proponemos demostrar, en primer lugar, que las concepciones educativas (pedagógicas) se consideran, en función de la relación entre los individuos y el contexto. Estas concepciones educativas pueden ser: a) Diferentes en las dos escuelas superiores, b) Pueden ser similares, en la Escuela Superior de Turismo y la Escuela Superior de Medicina; o bien, c) Coincidentes en algunos elementos, en las escuelas objeto de este estudio.

En segundo lugar, puede esperarse una multiplicidad de concepciones educativas de los profesores. Estos últimos, pueden adoptar una lógica particular en las concepciones de la enseñanza. En la teoría del discurso podemos encontrar dos tipos de lógica de comunicación: 1) La lógica que se manifiesta en el medio donde se desarrolla el sujeto, es decir, el conjunto de normas que debería cumplir y que le son impuestas por el medio y 2) La lógica que él impone en su salón de clase, aprovechando la libertad de cátedra. Entonces, el sujeto pertenece a una lógica apoyada en la acción, es un tipo de racionalidad

¹ Nota explicativa: en este trabajo de tesis doctoral utilizaremos los términos *profesor* y *maestro*, como sinónimos. Es claro, que en algunos países de Suramérica y de Centroamérica este término tiene significaciones diferentes. En México, maestro se utiliza para los maestros de escuela primaria, secundaria y universidad, mientras que, en otros países el uso es diferenciado para: primaria, secundaria y universidad.

situada, que lo llevaría también a darle marcas específicas a la vez de actor y participante. En el caso de ser actor se tienen en cuenta la subjetividad, los conocimientos, las prácticas, las competencias, los recursos, la personalidad, las informaciones reducidas de las que él dispone, etc., y en el caso de ser participante de la situación, que le es propia, en un momento determinado, implica todos los elementos que circundan las situaciones donde se desenvuelve el sujeto (normas, autoridad, control administrativo, social, etc.)

Sin embargo, el profesor de universidad posee competencias, reglas y recursos que se incorporan a su trabajo, pero sin que, necesariamente, tenga un conocimiento explícito. Desde este punto de vista, el saber-hacer de la enseñanza parece más amplio que su conocimiento discursivo. Esta naturaleza relacional de las concepciones de la enseñanza, abre el camino para el mejoramiento de la enseñanza por la vía del desarrollo conceptual. Por esta razón, un programa de apoyo o de atención a los profesores busca la transformación profunda y seria de las prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Debe ir más allá de la identificación, del análisis y de poner en interrogación el discurso de los profesores. Hay que considerar también las regularidades de las acciones, así como las prácticas objetivas que les son propias.

Este proyecto de investigación se realizó en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), institución de carácter público. Su objetivo es contribuir a la formación continua de calidad y excelencia adaptada a las necesidades de los profesores.

Una formación que tome en cuenta las concepciones de los profesores y favorezca su desempeño profesional, proponiendo elementos de análisis para las autoridades del Instituto Politécnico Nacional, para los directores de las Escuelas y para los responsables de la formación de la enseñanza superior.

La investigación de Miles y Huberman (2003: 51), trata de un estudio de caso, que se inscribe en la tipología de investigación empírica, exploratoria en las corrientes de investigación cualitativa e interpretativa como el que pretendemos hacer aquí.

Los profesores del Instituto Politécnico Nacional (identificado como IPN) constituyen un cuerpo profesoral particular, no sólo por la naturaleza de las tareas, sino por las cualidades

que poseen. Han sido contratados tanto por competencias disciplinarias como por otras razones de orden político, económico y social. Disponen, en general, de autonomía en el desarrollo profesional. En el contexto mexicano, nos preguntamos cómo estos profesores practicantes aprenden a enseñar a lo largo de su carrera como docentes en el IPN.

Esta investigación se inició en el año de 1999, financiada por dos Instituciones Canadienses la Universidad de Montreal y la Universidad de Québec, el Instituto Politécnico Nacional de México, la ANUIES y la COTEPABE.

El trabajo de investigación pretende describir y analizar situaciones académicas en la práctica cotidiana de los profesores y las formas cómo han aprendido la profesión, teniendo en cuenta, tanto las concepciones, como la poca o mucha experiencia con los estudiantes, ya que no todos cuentan con una formación obligatoria y sistematizada. Estos profesores no tienen una formación obligatoria y cuidadosa como los de las escuelas primarias y secundarias en México. La idea que prevalece en el orden universitario es que los médicos o los *licenciados*, o, en general, estos universitarios que ejercen las profesiones liberales, no tienen necesidad de formación pedagógica porque la propia formación disciplinaria garantiza una enseñanza de calidad para los estudiantes. Sobre este punto, los autores presentan diferentes puntos de vista: algunos sostienen que es muy importante, que los practicantes en la enseñanza tengan una formación pedagógica específica para ofrecer una enseñanza de calidad. Por el contrario, otros autores sostienen que la formación disciplinaria recibida es suficiente para formar a los estudiantes. En cuanto a nosotros, nos proponemos responder a la pregunta de saber cómo estos profesores universitarios ven el propio aprendizaje de la enseñanza en el IPN. Además, explorar sobre ¿qué aspectos del trabajo se centra este aprendizaje? ¿Cuáles son las modalidades de trabajo privilegiadas? En qué contextos aprenden ellos su trabajo de profesores? ¿Cuáles son las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza que tienen estos profesores? Estas son las preguntas a las que trataremos de responder, en la presente tesis.

El cuadro teórico y el estado de los conocimientos sugieren que un enfoque cualitativo es necesario, aunque tampoco podemos dejar de lado el apoyo estadístico, que sustenta la parte cualitativa. Estas dos formas son complementarias para nuestro análisis de datos. Para

la selección de la muestra se tomaron como base dos escuelas superiores del Instituto Politécnico Nacional: Escuela superior de medicina y la Escuela superior de turismo. Para la muestra se seleccionaron treinta y seis (36) profesores entre hombres y mujeres y anteriormente se aplicó una prueba piloto con 3 profesores de cada una de las Escuelas mencionadas. La investigación se basa en entrevistas semi-dirigidas, donde los profesores expresan las concepciones sobre tres ejes importantes: el primero se refiere a la experiencia, el segundo al análisis documental y el tercero a la observación semi-participante.

El primer eje toma en cuenta: a) la experiencia en el sector de la enseñanza; b) el perfeccionamiento y la formación pedagógica; c) el lugar de trabajo y la concepción de los estudiantes.

El segundo eje corresponde al análisis e implicaciones documentales, dicho eje comprende: a) la información encontrada, sobre el tema objeto de estudio, en las bases de datos, principalmente, en inglés y en francés y b) las investigaciones relacionadas con el tema de investigación propuesto. El tercer eje es el de la observación semi-participante, se basa en la observación directa del investigador como resultante de los veinte años de experiencia de trabajo, en las diferentes escuelas del IPN y en las universidades privadas y públicas del país y del extranjero. Los treinta y seis (36) profesores seleccionados, hombres y mujeres, pertenecen a tres grupos, cuya experiencia se ha clasificado de la siguiente manera: a) los principiantes de seis meses a cinco años, b) de seis a catorce años y c) de quince o más años de experiencia. Para esta investigación hemos querido tomar como base las experiencias realizadas por Miles y Huberman (2003), en Suiza. Es una tipología con características similares a las del presente trabajo. En relación con la formación para aprender a enseñar como profesión, nosotros tomaremos en cuenta el tipo de formación recibida, es decir si el profesor que enseña ha seguido una formación específica para enseñar, ya sea, en educación media superior o bien en las escuelas técnicas, o más aún en escuelas superiores. Tomaremos en cuenta también, si han sido o no beneficiados por cursos de formación, en algún campo de la educación o en pedagogía.

El análisis de las entrevistas se hizo por la vía de las transcripciones de los textos de los profesores, a partir del programa Atlas-ti, para tener una visión general de la interpretación; luego se utilizó la base de datos construida con el Programa de SPSS² compatible con el programa INVIVO. Todos los datos socio-demográficos fueron analizados con el programa SPSS. Este cruce de información con los programas mencionados tuvo como fin hacer el análisis transversal de los temas fundamentales, de los que se derivaron sugerencias en cuanto a la formación continua y a la actualización de los maestros. Además, permitió describir, comparar e interpretar las características de las concepciones de enseñanza de los profesores de estas escuelas citadas. Los resultados indicaron dónde, cómo y en cuáles circunstancias los profesores aprendieron a enseñar, si el aprendizaje se ha seguido a través de su práctica profesional y si este aprendizaje ha comportado etapas significativas para los profesores. El aprendizaje, objeto, que nos preocupa porque muestra las concepciones de los participantes, en relación con los conocimientos, las competencias, las prácticas pedagógicas y las concepciones de «aprendizaje de la enseñanza», en la institución. Este aprendizaje de la enseñanza resulta de un proceso, que relaciona contextos, donde el aprendizaje hace surgir objetos, modalidades y una situación institucional particular, concepciones de aprendizaje y de enseñanza, en determinado medio ambiente, donde ellas se construyen.

Los objetos de aprendizaje involucran materias por enseñar, material didáctico, relaciones con los estudiantes, evaluación, pedagogía, conocimiento de la materia, por parte del profesor, así como, conocimiento de la materia como especialista, tareas y relaciones sociales, que impregnan la profesión y el conocimiento de sí mismo, posibilidades, desafíos, fallas y limitaciones. En consecuencia, si logramos el equilibrio de estos aspectos podríamos, entonces, hablar de calidad en la enseñanza. Estas variables múltiples impactan el aprendizaje y hacen parte de la complejidad del trabajo del profesor. Las modalidades de aprendizaje son, más bien, informales. Ellas comportan aprendizajes por la práctica y la reflexión sobre la práctica, los aprendizajes en la interacción con los estudiantes, los colegas y los pares. Los aprendizajes más formales juegan un rol no despreciable, en ciertas ocasiones, y pueden ser complementarios para otras modalidades.

² Paquete estadístico para Ciencias Sociales. Statistical Package for the Social Sciences.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas permiten inferir un modelo de aprendizaje de la enseñanza en el IPN. La finalidad es definir con precisión el aprendizaje de la profesión de profesor, en las escuelas superiores (nivel universitario). De igual manera, esto nos permitirá comprender los fenómenos de profesionalización de la enseñanza, todavía, según nuestra visión, poco estudiados a nivel de las escuelas politécnicas y de las universidades en México. En general, es un trabajo que tiene que desarrollarse aún más, no sólo en México sino en el contexto universitario internacional. El trabajo hará recomendaciones que tocarán medidas de formación y de soporte para el desarrollo profesional, que se ofrecerá a los profesores, tanto para los nuevos como para los más experimentados, en el contexto de la nueva reforma educativa, donde el presidente Fox, anunció para las escuelas superiores del IPN una integración de quinientos (500) nuevos profesores. Ninguna formación será ofrecida antes de que los profesores inicien la práctica docente.

Problema de investigación

Tomando como base los datos recolectados en el Instituto Politécnico Nacional, el problema de investigación se puede enunciar de la siguiente manera:

El programa de formación para los profesores de las Escuelas superiores de Medicina y de Turismo del Instituto Politécnico Nacional ha contado con pocas nociones estratégicas sobre la enseñanza, durante su formación. Un estudio de las concepciones, de los conocimientos, de las competencias y de las prácticas es necesario, para darle una solución a este problema.

Las preguntas de investigación

1. *¿Cuáles son las concepciones de conocimientos, competencias y de prácticas pedagógicas de los profesores (de licenciatura y posgrado) de las Escuelas Superiores de: Medicina y Turismo del Instituto Politécnico Nacional de México?*

2. *¿Cuáles son las concepciones de enseñanza de los profesores de licenciatura en el IPN?*
3. *¿Cómo han adquirido estas concepciones estos profesores de licenciatura del IPN?*
4. *¿Dentro de las maneras de adquisición de estas concepciones pedagógicas cuáles son consideradas como las más útiles por los profesores?*

Objetivos generales

Conocer y definir los elementos de una formación, en pedagogía universitaria, que tome en cuenta las concepciones de los profesores.

De igual manera, conocer y definir las competencias y las prácticas pedagógicas, los casos de las Escuelas Superiores de Turismo y de Medicina del Instituto Politécnico Nacional de México.

Objetivos específicos

1. *Identificar las concepciones educativas específicas en cuanto a conocimientos, competencias y prácticas pedagógicas, para la propia formación, de los profesores de las dos escuelas seleccionadas.*
2. *Explorar y caracterizar, los diferentes tipos de concepciones de los profesores de las dos escuelas ya mencionadas.*
3. *Proponer líneas generales para un programa de formación para los profesores de la institución.*

Hipótesis de trabajo

1. *Los profesores participantes, en los cursos de formación, ofrecidos por el Instituto, poseen ya concepciones o creencias en relación con la enseñanza.*

2. *No existen posturas sobre la profesionalización de la docencia ni en el Instituto Politécnico Nacional, y por consecuencia tampoco en las dos escuelas objeto de estudio de esta investigación.*
3. *Las concepciones de los profesores de las dos escuelas pueden ser similares aunque su formación es diferente y variada: por un lado médicos, rama de las ciencias médico-biológicas y, por otro, licenciado en Turismo, rama de las ciencias sociales.*

La pertinencia de la investigación

En el IPN, después de hacer verificaciones sobre el terreno y de haber consultado más de cien expedientes sobre los proyectos presentados por los profesores y los investigadores del Instituto, sobre los 718 proyectos de investigación en 2001, constatamos que no existía, en el momento, ninguno que estudiara las concepciones sobre el aprendizaje de la enseñanza de los profesores universitarios, en enseñanza superior de primer ciclo. Por el contrario, en otros países, por ejemplo, en (Canadá) Quebec existen 13 sectores que estudian este tema. En el segundo y tercer ciclos, se pudieron encontrar más de 10 investigaciones, en Quebec (Long, 1983; Lapointe, 1995). En Estados Unidos, en Australia, en Francia, en Japón (Escuelas Meiji) y en Alemania (Technische Hochschule), se trata de más de 550 investigaciones desarrolladas en el nivel primario y secundario (Bourdoncle, 1989). Mientras que, en el orden universitario este tipo de investigaciones sobre las concepciones educativas, en mi conocimiento, están poco desarrolladas (Loiola y Tardif, 2001; Gosselin, 2002; Dall'Alba, 1996, 1998, 2002; Shulman, 1986; Porlán et al., 2002; Kember y Gow, 1994).

Este problema de las concepciones en el campo de los conocimientos, las competencias y prácticas pedagógicas se inscribe en las preocupaciones de los profesores de la enseñanza superior (baccalauréat) que asisten a los cursos de formación en las Escuelas Superiores de Medicina y de Turismo del IPN. En efecto, las personas que toman las decisiones de este tipo de formaciones, son los llamados a decidir sobre la calidad y la excelencia institucionales.

Este tipo de formación de profesores subraya la pregunta sobre la forma ¿cómo los profesores integran sus conocimientos, para la enseñanza en la licenciatura y cómo aprenden sobre la marcha; cómo estos saberes se construyen y son transmitidos por ellos mismos? Nosotros no conocemos estos saberes y estas concepciones de los profesores. Parece deseable, para las dos escuelas superiores del IPN, conocer la diversidad de las concepciones de aprender a enseñar porque los programas de formación para el IPN podrían enriquecerse al conocer las condiciones de los profesores. De igual manera, podría enriquecerse la reflexión sobre las prácticas de formación y buscar modificarlas, si los profesores así lo manifiestan.

Por otra parte recordamos, una de nuestras hipótesis de trabajo:

Nuestra hipótesis de trabajo postula que los profesores participantes en las entrevistas poseen ya concepciones o creencias en relación con la enseñanza, de una parte, porque todos han estudiado durante más o menos unos veinte años, y con una experiencia reconocida en la enseñanza. Por otra parte, han seguido la influencia de un número considerable de profesores, buenos o malos según el caso, y de otra parte, porque buen número, de entre ellos, ha incursionado, de alguna manera, en la enseñanza. Partiendo de esta doble constatación, nosotros suponemos entonces, que los profesores de las Escuelas Superiores de : Medicina y Turismo ya se habían formado una concepción, (representación) de la enseñanza, del aprendizaje, de la pedagogía o de otros términos ligados a su trabajo de profesor, ya sea, por sus propios medios o por su propia trayectoria escolar o universitaria.

En conclusión, sin pretender que un estudio sobre las concepciones de aprender a enseñar (conocimientos, competencias y prácticas pedagógicas) de los profesores universitarios provea toda clase de soluciones, esta práctica permite anticipar y atenuar ciertos problemas y ofrecer a quienes toman las decisiones, la información siguiente: hacer el diagnóstico de la situación real de las dos escuelas superiores, sobre las concepciones «de aprender a enseñar» de los profesores universitarios a propósito de los conocimientos, de las competencias y de las prácticas pedagógicas.

Responder de una manera eficaz a los programas de formación en los próximos años en las escuelas superiores del Instituto, tomando en cuenta esta diversidad de concepciones.

Además, después de trabajar por más de veinte años en el Instituto, esta voluntad del Estado mexicano, es una de mis preocupaciones de larga trayectoria como profesora e investigadora, tanto en algunas de las universidades más conocidas del país (UNAM, UAM, etc.) como en importantes centros educativos privados, (TEC, UVM, etc.)³.

En efecto, las concepciones de los profesores permiten identificar la manera de concebir la enseñanza, entonces, el estudio de las concepciones de los profesores del IPN puede ayudarnos a analizar su enseñanza y encontrar cuáles han sido las fuentes de adquisición de las concepciones útiles en su práctica cotidiana. Estas informaciones, dirigidas a las autoridades, encargadas de la toma de decisiones, en la educación universitaria mexicana, podrían contribuir a orientar dichas decisiones y a seleccionar enfoques acertados, en la formación de estos profesores universitarios.

Es importante identificar las concepciones de los profesores de nivel de Licenciatura del IPN, porque ellos se distinguen, de manera especial, de los profesores de los niveles de primaria, de secundaria y de vocacional, tanto por la naturaleza de sus funciones como por sus calificaciones de trabajo. Por otra parte, si no se realizan estudios serios, es difícil saber si existen diferencias marcadas con los profesores de otras universidades. Los datos obtenidos en esta investigación podrían, eventualmente, ser utilizados como punto de comparación con otras instituciones tanto en México como a nivel internacional. Las tareas de estos profesores del IPN son, esencialmente, las de enseñar. Sin embargo, condiciones básicas requeridas, para la incorporación a la institución, son de naturaleza disciplinaria, en la mayoría de los casos. Esta condición tiene inevitablemente, implicaciones sobre la calidad del trabajo de los docentes, porque es en la práctica cotidiana que los profesores adquieren saberes y competencias para la enseñanza. Esta adquisición pide una participación significativa, de su parte, en la gestión pedagógica de su aprendizaje, así como una autonomía profesional en las escuelas superiores del Instituto donde desarrollan su trabajo.

³ Las siglas mencionadas: instituciones públicas: (UNAM) Universidad Nacional Autónoma de México, (UAM): Universidad Autónoma Metropolitana. Instituciones privadas: (ITESM) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, (UVM) Universidad del Valle de México.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA Y CONTEXTO INTERNACIONAL

1. EL CONTEXTO

El contexto tomado en consideración para desarrollar la investigación es aquel del sistema de educación superior. Se presenta más adelante, a nivel mundial, nacional y, más específicamente, se presentan dos Escuelas Superiores, las de Medicina y de Turismo del IPN en México.

Antes de abordar con profundidad nuestro tema, nos parece útil situarlo en un contexto más amplio, como el que corresponde a la evolución reciente de la universidad y de las transformaciones actuales, que marcan la enseñanza superior. Este acercamiento a la temática permite entender mejor las limitaciones y las tendencias actuales, que se configuran en el seno de la institución universitaria. Además, se plantea la situación de los nuevos profesores, la emergencia de trabajos recientes y las preocupaciones contemporáneas, a propósito de la Universidad.

Algunos países en el mundo y, en particular los de la Organización para la Cooperación Económica y para el Desarrollo (OCDE), se han dotado de políticas que se orientan a la enseñanza en la universidad. México como parte integrante de los países de la OCDE, ha puesto en práctica nuevas políticas educativas, con el fin de renovar la formación de sus cuadros en enseñanza superior. Este nuevo interés, ha influido también en nuestra investigación, que se interesa por las concepciones ligadas a la práctica pedagógica de los profesores. Estos profesores, trabajan en instituciones superiores de carácter universitario, en el campo de la pedagogía universitaria. En forma más amplia, nos referiremos a los estudios realizados, específicamente, sobre la enseñanza que imparten los profesores, en contexto universitario. Además, la investigación busca describir y analizar las mejores maneras con las cuales los profesores construyen sus concepciones de la enseñanza.

Tampoco podemos dejar de lado que en un gran número de países, las universidades han sido sometidas a limitaciones presupuestales muy fuertes, lo que trae una gran disminución de recursos y desde luego, de servicios, así como el aumento disfrazado de la carga de trabajo para los profesores universitarios. A este hecho también se agrega, que los nuevos profesores deben aprender su trabajo en un contexto económico claramente más difícil que antes. Por ejemplo, mientras los recursos disminuyen, el tamaño de los grupos de estudiantes tiende a aumentar, mientras que los fondos y las ayudas en educación disminuyen, en forma inversa, así como los fondos para los apoyos pedagógicos disponibles, para la innovación.

En este contexto global, donde la dimensión pedagógica de la enseñanza universitaria ha adquirido, progresivamente un valor importante, casi esencial, debido a razones de orden diverso (sociológicas, políticas, económicas entre otras), elementos como la capacidad de retención de los estudiantes y el número de titulados se han impuesto como indicadores de eficiencia en las universidades. En las universidades de masas (como por ejemplo las universidades públicas en México), la población de estudiantes es bastante heterogénea, las formas tradicionales de enseñanza universitaria han sido poco a poco criticadas y consideradas insuficientes para responder a las necesidades diferenciadas de los estudiantes y a los retos múltiples que las universidades enfrentan actualmente.

Es en razón de esta afirmación, que el « saber-enseñar » universitario, está basado sobre la maestría del conocimiento disciplinario y un modelo de transmisión unidireccional del saber. Por lo tanto, ha sido gradualmente puesto en tela de juicio, promoviendo una ola de investigaciones y de reflexiones sobre la competencia pedagógica y la formación para la enseñanza de los nuevos profesores de universidad. Estamos seguros de que este cuestionamiento ha encontrado y encuentra siempre resistencias importantes y a veces muy fuertes⁴, tanto en el seno del cuerpo de profesores universitarios como de las culturas universitarias que se han desarrollado e institucionalizado por años. De todas maneras, en la mayoría de países, estas resistencias, lentamente ceden o le dan paso, a formas menos

⁴ En Québec, esta afirmación nos remite y nos hace pensar en este tema, a través de la obra reciente de Gagné et al. (1999). Esta obra denuncia la "pédagogisation" o pedagogización de la enseñanza universitaria, la destrucción de las disciplinas en provecho de la tecnología educativa, la muerte de la cultura "sabia" y del pensamiento crítico del cual serían responsables ampliamente, las ciencias de la educación, etc. (Trad. Libre del francés de M.T. Bedoya G.).

radicales, especialmente, porque las administraciones universitarias se apoyan cada vez más en la formación pedagógica, mientras que los profesores (principiantes, experimentados o más antiguos) se ven poco a poco en la obligación de adquirir competencias de enseñanza más complejas y amplias que la estricta maestría disciplinaria.

Sin embargo, el interés actual por la formación pedagógica de los profesores no deriva solamente de los cambios globales que afectan a la universidad. En realidad, se toma cada vez más conciencia, hoy en día, que la falta de atención acordada a los nuevos profesores que llegan a la universidad, puede ser muy costosa, tanto para el profesor que se contrata como para la institución contratante (Daly, 1992), particularmente, cuando se sabe que las primeras experiencias de los profesores en su medio de trabajo constituyen una fase crítica de su carrera y juegan, parece, un rol significativo en el éxito y satisfacción de su trabajo posterior (Lapointe, 1995).

Además, las nuevas exigencias para los profesores de universidad, los obliga, no solamente, a enseñar bien y a continuar con las labores propias de la investigación, sino también se ven obligados a buscar financiamiento para sus investigaciones.

Según Loiola (2001), este problema se presenta para los profesores en servicio también. En el caso de los países anglo-sajones y escandinavos existen varias instituciones universitarias que acogen y apoyan pedagógicamente a los profesores, a través de los servicios de soporte pedagógico. Mientras que en América Latina, la situación es a menudo diferente pues las instituciones acuerdan, en general, poca atención a la formación pedagógica de los profesores. Algunas universidades en Sud América, el caso de Brasil que inició en los años 70 a apoyar los centros de formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. Asimismo, en Uruguay, en Argentina y en Chile, algunas universidades han comenzado a sistematizar e institucionalizar la formación inicial y continua de los profesores. no existen, en general, en estos países, políticas gubernamentales ni presiones académicas externas suficientes, para asegurar la puesta en acción de un modelo o estándares comunes que orienten las acciones coherentes y necesarias. El fenómeno se presenta en México, podemos observar actualmente, ya un buen intento sobre la formación pedagógica de profesores en el IPN de México Secretaría de Educación Pública-IPN (2005).

En ciertos países nórdicos empero, la formación pedagógica de los profesores es generalizada y obligatoria en cada universidad. Es el caso de Noruega, en este país en las universidades, los profesores se deben formar durante un mínimo de tiempo, es el caso de todos los nuevos profesores de universidad. Según Gibbs y Baume (1996), en Holanda, el Reino Unido y en Australia, el perfeccionamiento pedagógico de los nuevos profesores es relativamente importante y está formalizado⁵. En otras partes de Europa, se encuentran algunos ejemplos de servicios de formación pedagógica más sistemáticos y organizados, pero sin ser obligatorios⁶. En los países de África, se presenta el caso de la Costa de Marfil, país citado con alguna frecuencia porque la formación es de corte pedagógico y es obligatoria para los nuevos profesores (Salifou, 1986). Según Paulsen y Kennethan (1995), Sorcinelli y Austin (1992), en los Estados Unidos, también esta cultura de apoyo pedagógico a los profesores, está bastante reconocida.

Para 1975, la encuesta dirigida por Gaff (citado por Dalceggio, 1991: 9-10), precisa que habían 194 programas de perfeccionamiento pedagógico, así como centros consagrados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el nivel universitario. Canadá, y Québec, particularmente, son a menudo citados como lugares donde los programas de perfeccionamiento pedagógico están presentes. En 1983, Konrad hace notar que sesenta por ciento (60%) de las universidades canadienses han institucionalizado programas de perfeccionamiento pedagógico de los profesores.

Investigaciones señalan que los colegas y los administradores universitarios tienen necesidad de comprender mejor a estos profesores, que inician su carrera y sufren múltiples presiones durante su carrera (Hamilton, 1981; Paulsen y Kenneth, 1995). La voluntad de las instituciones para conocer las necesidades de los profesores y darles el apoyo pedagógico necesario todavía es incipiente. La pedagogía y la didáctica se han colocado hoy, dentro de las preocupaciones primordiales por resolver. Este impulso a la formación pedagógica de profesores, puede promover una modificación de sus prácticas en la universidad.

⁵ Según Gagnon (1982), se observa en Australia que, desde 1976, se han abierto unidades para el perfeccionamiento pedagógico, en catorce (175) de las dieciocho (18) universidades, en el país. Entonces, la participación en un programa de iniciación, para cada nuevo miembro del cuerpo de profesores, principiantes, se continúa a lo largo de su primer año de actividades; ésta es una condición para ser contratado.

⁶ Apoyándose también, en el reporte de la OCDE, Bireaud (1990, p.190) constata que en ninguno de los países miembros, los profesores universitarios no están obligados a adquirir una calificación pedagógica especial, antes de ser contratados, ni tampoco para permanecer en sus puestos.

En general, las instituciones de enseñanza superior experimentan nuevas estrategias para aumentar la eficacia de sus profesores. Estos trabajos sobre la eficacia demuestran, que el argumento sobre la formación de los profesores no es trivial, sino que tiene bases serias. Por el contrario, la preocupación es mayor cada día. Es cierto que la mayoría de las modalidades de formación pedagógica en educación superior se concentran, todavía, en la difusión de diferentes estrategias de enseñanza, como: las preguntas, las demostraciones, la resolución de problemas, los métodos interactivos (las discusiones de grupo), etc. La maestría de las habilidades técnicas cede el paso a la formación de un profesor concebido como un practicante competente de la enseñanza, reflexivo, teniendo como preocupación actual la ética, y el desarrollo continuo. En países como en Australia, los programas de formación pedagógica para los profesores de universidad, lejos de dar “consejos”, enfatizan en los valores, que orientan la enseñanza y la posición ética del profesor.

El paso de una visión técnica a una visión reflexiva y profesional de la enseñanza no es una característica propia de la universidad mexicana, sino que también se encuentra, en los diferentes órdenes de la enseñanza pre-universitaria, como demuestran los numerosos trabajos y debates contemporáneos sobre la profesionalización de la enseñanza primaria y secundaria en Francia, Canadá, Bélgica, Holanda, Australia y Brasil, así como la aparición de modelos profesionales de formación de maestros en estos mismos países (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). En realidad, la universidad marca un cierto retraso, en relación con los otros órdenes de enseñanza, tocados por la profesionalización. En este sentido, Gibbs y Baume (1996) subrayan, con base en los resultados de estos debates, en la primera conferencia del International Consortium for Educational Development, celebrado en Vasa, Finlandia, en junio de 1996, la importancia de analizar la formación como un problema de trascendencia. Allí se han identificado cuatro factores, que ilustran la seriedad con la que se concibe la formación de los profesores de universidad. Podemos sintetizar los puntos tratados de la siguiente manera:

- 1) La duración de los programas de formación es más adaptada a las necesidades de los usuarios. Tiende a ser más sistematizada.
- 2) La exigencia frecuente de haber asistido y aprobado cursos de formación inicial, para alcanzar puestos universitarios permanentes, es casi una constante.

- 3) La formación universitaria trata de ser más profesional.
- 4) Los programas, tienen un carácter de mayor seriedad y complejidad para los profesores. Las exigencias que se establecen tienen niveles de acreditación más serios, los valores y las técnicas científicas, constituyen su fundamento.

1.1. Breve Revisión del Contexto Internacional.

La preocupación sobre el incremento rápido de la población escolar mundial, en el nivel universitario, condujo a un reclutamiento masivo de profesores, sin tener en cuenta las condiciones socio-demográficas, profesionales y la formación para la enseñanza (UNESCO, 1997; Morin, 2001). Este reclutamiento, que a menudo, se realizó con recursos financieros limitados y, algunas veces, en detrimento de la enseñanza superior, porque las autoridades continúan con el problema de contratar profesores mejor formados CEPAL (1996); Morin (2001); Boyer (1996).⁷

Un gran número de profesores contratados carece de los requerimientos necesarios, para las instituciones de enseñanza superior. Durante las tres últimas décadas, tanto en los países considerados desarrollados como en los países en vía de desarrollo, se aprecia esta situación (Ouellet, 1989; Lapointe, 1995; Hamilton, 1996)⁸. Así, hoy, muchos de estos profesores se jubilan y, a pesar de las políticas actuales de reducción de presupuesto en los organismos públicos, se contrata un número importante de “nuevos profesores”. Para este propósito,

⁷. Comisión Económica para América Latina. Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, CEPAL. (1996 en Muñoz, 1999, p., 29-42).

⁸. En Canadá como en los Estados Unidos, las décadas de 1960 y 1970 han sufrido una contratación masiva de profesores, para responder al crecimiento de la clientela estudiantil en las universidades, seguido del proceso de democratización de la educación y de las necesidades de mano de obra altamente calificada. Sin embargo, México tampoco escapa a esta situación, aunque los autores no lo mencionen abiertamente.

⁹. En esta tesis, la expresión “nuevos profesores” se toma en el sentido usado por los autores mencionados...“ profesores titulados o no titulados, de tiempo completo, pero por sin contar con el rango de profesor titular, incluye ciertos profesores nuevos, en la profesión, algunos de ellos, están en periodo de prueba, en la Institución donde trabajan actualmente.” (Finkelstein y LaCelle-Peterson 1992, p. 8. Trad. Libre).

la literatura al respecto del nuevo profesor universitario evidencia los cambios demográficos que han sobrevenido en el contexto del trabajo académico (Boice, 1992b; Finkelstein y LaCelle-Peterson, 1992; Wright y O'Neil, 1995). En ciertos casos, se prevee que el reclutamiento de nuevos profesores universitarios debería aumentar hacia finales de los años 1990 y al comienzo de los años 2000, en el momento mismo donde un gran número de profesores, habiendo sido contratados a finales de los años 1960 y al inicio de los años 1970, se preparan para retirarse. Razón por la cual, según Dunn et al. (1994: 375), el reclutamiento, el mantenimiento y la productividad de los nuevos profesores constituyeron probablemente las preguntas más importantes en el curso del actual decenio que comienza¹⁰. En el caso de México, no se da esta condición, actualmente. La creación de plazas de tiempo completo está restringida lo mismo que las de medio tiempo, y la gran mayoría de los profesores son de asignatura.

Pero en esta fase de renovación de los cuerpos profesoriales universitarios a nivel mundial, asistimos a un contexto de cambio importante de la institución universitaria. En efecto, hace frente a la disminución y a recortes presupuestales fuertes, en investigación y en general a los servicios, que ellas prestan. Tanto las universidades del Norte o del Sur del continente, tienen presiones de cambio, ocasionadas por la diversidad y la gran cantidad de estudiantes, que deben formar. También, sufren el impacto de las nuevas tecnologías, por el crecimiento, por la rotación del personal universitario en el futuro, entre otras. En fin, por el aumento de la demanda social de enseñanza superior de calidad (Millis, 1994, citado por Rahilly y Saroyan, 1997; Loiola, 2001). A estos fenómenos se agregan las transformaciones del mercado del trabajo, que afectan la pertinencia social de las estructuras universitarias y su adaptación a un ambiente socioprofesional, en cambio rápido. Todos estos fenómenos exacerbaban la competencia entre las universidades, que deben funcionar a menudo según la lógica de mercado, para sacar provecho de la situación.

La universidad actual está en cambio, y esto tiene múltiples orígenes según los autores (Romainville, 2000; Renaut, 1995; Neave, 1996). La universidad ha cambiado la concepción propuesta originalmente, en 1800. Para el espíritu sajón de Von Humboldt el

¹⁰. El reclutamiento de los nuevos profesores es complejo, porque ello depende de numerosos factores, y no solamente depende de las necesidades de profesorado. Intervienen aquí situaciones como los recortes y distribuciones presupuestales, en educación, entre los diversos órdenes de la enseñanza y, las políticas gubernamentales en materia de apoyo para las universidades, etc.

valor fundamental era la « libertad académica ». Sin embargo, en los años 60 y 70 del siglo XX, la universidad, era concebida como un instrumento de justicia social; en los años 80, las restricciones presupuestales han hecho resurgir otro modelo de universidad. Este modelo se inscribe dentro de un marco de apoyos económicos proporcionados por los gobiernos, y las industrias (Nightingale y O'Neil, en 1998 citado por Romainville, p. 8).

Según Romainville (1993; 1998a), la universidad del año 2000 no es más la visión de una torre de marfil. Los profesores deben rendir cuentas porque la competencia y la calidad de la universidad son puestas en tela de juicio por muchos representantes de la sociedad. La evolución reciente y las transformaciones, en el mundo de la educación, marcan la enseñanza superior de hoy (Briggs, 1993). Las limitaciones y las tendencias actuales, en el seno de la institución universitaria presentan una situación difícil, para los profesores universitarios. Sin embargo, se constata hoy la emergencia de trabajos recientes (Dall'Alba, 1991) y de preocupaciones contemporáneas (OCDE, 2001) sobre el tema de la formación de estos profesores universitarios, casi siempre, olvidados por el Estado.

Además, estos profesores universitarios sufren las presiones de un Estado que se convierte, cada vez más, en evaluador (Romainville, 1993) para adaptar los métodos de enseñanza a la industria, a las nuevas tecnologías de información y de comunicación, sin desconocer el movimiento en favor de una mejor calidad de la enseñanza universitaria.

Estamos de acuerdo con la afirmación de Parmentier (1998: 154), en el sentido de que hoy «cada uno está de acuerdo en considerar que una enseñanza de calidad exige competencias de orden disciplinario pero también, de orden didáctico: se trata a la vez de lo enseñado y la manera de enseñarlo».

Un problema de envergadura pesa sobre la enseñanza superior universitaria, en ciertos países: los profesores, no cuentan con el diploma correspondiente al nivel en el que ellos enseñan, por ejemplo, en América Latina, solamente el 40% de los profesores que enseñan en la Maestría poseen un diploma de segundo ciclo y solamente el 13% tienen un doctorado. Este último porcentaje se aplica a las instituciones públicas; el porcentaje se eleva por lo menos a un 45% en lo privado. La otra parte de estos profesores tiene grado de Licenciatura. Es en este ciclo de enseñanza superior, donde parecen encontrarse deficiencias considerables. Es necesario formar al profesor universitario, ya sea por horas o

de medio tiempo o de tiempo completo. En México, solamente, un tercio de los profesores universitarios trabaja de tiempo completo (Boyer et al., 1996).

En las universidades, en general, el «saber-enseñar», es una apertura, otra manera de aprender a ver la enseñanza superior. Este saber-enseñar está fundamentado en la maestría del conocimiento disciplinario y la transmisión del saber, concepción que parece estar actualmente, en tela de juicio. Esta manera de ver el «saber-enseñar» ha hecho surgir investigaciones y reflexiones sobre la competencia pedagógica y la formación para la enseñanza universitaria (Romainville, 1993; Calderhead, 1987). Esta concepción implica también, el otro aspecto el «aprender a enseñar». Sin embargo, nosotros no podemos dejar de lado cómo enseña el profesor. Todo esto depende de las significaciones que los actores acuerdan a la educación, a las formas de enseñar y a las concepciones, que ellos manifiestan en relación con el aprendizaje de la enseñanza.

En efecto, estas concepciones pueden cambiar si llegamos a comprender que el conocimiento de la pedagogía puede abrir diferentes significaciones del saber enseñar en la universidad. Esta visión se complementa por estudios, tanto cuantitativos como cualitativos acerca de los estudiantes, sobre los « buenos » y los « malos » profesores, como es el caso de los estudios realizados en Canadá, por ejemplo (Blondin, 1979, 1986).

Sin embargo, este interés actual por la formación pedagógica de los profesores deriva más de la toma de conciencia, que de la falta de atención prestada a los profesores (Lapointe, 1995). Esta toma de conciencia, es una concepción o forma de pensar, que genera una serie de errores que no son fruto del azar sino el reflejo del conocimiento producido por el sujeto (Poirier, 1957). Estos sujetos pertenecen a un contexto a condiciones específicas y precisas, en el caso de cada país.

1.2. Breve Revisión del Contexto Nacional Mexicano

En síntesis, la calidad de la educación en el nivel superior en México ha sido a menudo criticada por los sectores económicos, políticos, educativos, culturales, interculturales y sociales, entre otros. Esta calidad expresará, en el futuro próximo, carencias numerosas en enseñanza superior. En realidad se observa también que la formación universitaria no

corresponde a los estándares estadísticos sobre condiciones y calidad fijados por los organismos internacionales (OCDE Banco Mundial, etc.). Los profesores, por ejemplo, no tienen el diploma correspondiente al nivel en el que ellos imparten la enseñanza. En algunas universidades de Europa y América del Norte, los estándares de control de calidad exigen, un doctorado, como mínimo para enseñar en la universidad. Por estas razones, conocer las concepciones sobre el nivel de conocimientos, competencias y prácticas pedagógicas de los profesores, permitiría establecer, las necesidades reales de formación de los mismos, en la enseñanza superior. En efecto, esta formación debería considerarse como prioritaria, en las instituciones universitarias.

México atraviesa por una situación muy peculiar, en el sentido de que tiene que responder a las necesidades planteadas por la globalización y la internacionalización los que, cada día proponen nuevos retos a las instituciones de educación superior. Tampoco podemos olvidar la situación de exigencia y de competencia, desigual, con los países del norte y socios (Canadá y Estados Unidos) en el Tratado de Libre Comercio (TLC), el cual plantea un contexto sociopolítico muy particular para México.

1.3. Breve Revisión del Contexto Sociopolítico

El país está imbricado en una serie de problemas políticos, socio-económicos y educativos (15 % de la población es analfabeta), se coloca en el puesto número 147 en la lista de los países con deuda externa. Por otro lado, experimentará en el futuro próximo carencias en enseñanza superior, tomando en cuenta que el 49 % de la población de 100 millones de habitantes están entre 5 y 29 años y que además que el 20 % de esta población vive en la extrema pobreza, ya que el ingreso por persona (per cápita) es de menos de 250 dólares por mes (UNESCO, 1998). Anotamos que, oficialmente la enseñanza pública obligatoria va hasta el cuarto año de secundaria en el sistema educativo mexicano¹¹

¹¹. La estructura del sistema educativo mexicano: el preescolar (1 ó 2 años, no obligatorio, pero recomendable), la escuela primaria (6 años), la escuela secundaria (3 años), después la vocacional o la preparatoria, que finaliza con el título de "bachillerato" (3 años) o la "Vocacional" (3 años). Este diploma permite el ingreso a la universidad para iniciar la "Licenciatura" (4 ó 5 años). Entre el segundo y el tercer años de Licenciatura hay un certificado de técnico (2 ó 3 años de estudios técnicos). Finalmente, encontramos

Según las últimas estadísticas, hay una falta evidente de profesores (Banco Nacional de México-Accival, 1999-2000; SEP¹²-ANUIES, 2001).¹³ La calidad de la formación no corresponde a los estándares fijados por los organismos internacionales tales como la UNESCO (2000) o la OCDE (2000). Algunos autores mexicanos como Latapí (1981) y Hirsch (1999) señalan también, que los cursos de formación de los profesores son elaborados sin tener en cuenta a los actores principales o sea a los profesores que tomarán los cursos de formación. Según algunos de los directores del Instituto Politécnico Nacional, (Correa, 2001, 2002; Villa, 2003, 2005) señalan que, la consulta a los profesores, de enseñanza superior, es vital porque son ellos los que trabajan directamente con los estudiantes. De igual manera, es importante la consulta con especialistas que trabajan, ya sea, en los hospitales o en la industria y el comercio. Según ciertos autores, (IPN, 1999; Latapí, 1981; Lapointe 1995; Nadeau, 1988; Arno ve et al., 1987; Sossa, 1994; Villegas, 1994) esta consulta a los especialistas, en el ramo, permitiría establecer, clarificar y fundamentar las necesidades de formación de los profesores de enseñanza superior.

1.4. Breve Revisión del Contexto Filosófico

Es claro que esta institución, el IPN, en este momento, no escapa a los mismos problemas de las instituciones internacionales.

Los profesores de la licenciatura constituyen un grupo profesional que ha afrontado situaciones difíciles por los conflictos ligados a la misión fundamental de enseñar en el país. Las condiciones y la evolución del trabajo de los profesores mexicanos guarda similitudes con el proceso educativo seguido en casi todas las instituciones de educación superior. Este cuerpo de profesores mexicanos, al entrar a la enseñanza superior, ha debido crearse una identidad propia, en el momento de la creación de este instituto (SEP-IPN-2005). Estos profesores de las escuelas superiores no pueden identificarse con los profesores de universidad, ni con los profesores de secundaria, ellos no pueden tampoco

el segundo y tercer ciclos : la maestría (3 años más o menos) y el doctorado (de 3 a 5 años o más). Ver los anexos al final de la tesis.

¹². Secretaría de Educación Pública, institución equivalente al Ministerio de Educación de Québec. Siglas: SEP y MEQ .

¹³. ANUIES : Asociación Nacional de Universidades y de Instituciones de Enseñanza Superior. (1997-1999). Encargado de los datos estadísticos que se mencionarán en este trabajo de tesis. Gobierno de México. México : ANUIES.

guardar la identidad profesional de las escuelas técnicas, de los institutos tecnológicos y de otras escuelas de formación profesional llamadas a fusionarse para crear al Instituto en 1936.

Las escuelas superiores del IPN han integrado profesores de los establecimientos que les habían precedido y el cuerpo de profesores se ha constituido con el aporte de numerosos de ellos que no habían enseñado nunca. Es el caso de los militares de la Secretaría de Defensa Nacional que, se incorporan al Instituto, en las carreras de Medicina y de Ingenierías. El IPN ha recibido la influencia de grupos de diversas procedencias cuyas identidades profesionales particulares se habían forjado en contextos diferentes. Estos profesores poseen a menudo tradiciones y concepciones de largo tiempo (SEP-IPN. Memoria Histórica, 2001).

La revisión de las investigaciones, que se han realizado sobre las prácticas de los profesores permite determinar los logros y las dificultades. Estos elementos variados nos conducen a situar la problemática de las concepciones del aprendizaje de la enseñanza para los profesores del IPN, en el contexto de profesionalización de la enseñanza y de identificar las preguntas, que están en la base de este proyecto de tesis.

Los profesores universitarios no necesitan una formación pedagógica, para ejercer la labor de enseñanza. Autores como (Piccinin, 1999) consideran importante la formación pedagógica centrada sobre el estudiante y sus aprendizajes porque ellos pueden adaptar su enseñanza a las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo: utilizar métodos más eficaces, medir y dosificar el contenido de la materia, establecer buenas relaciones con los estudiantes, e incitarlos al desarrollo de la actividad intelectual (Piccinin, 1999).

Estas dos concepciones de la misión de los profesores de enseñanza parecen opuestas porque la primera pone el acento sobre la transmisión del saber (materia y contenido) y el profesor se convierte en la fuente principal de información y los estudiantes son relegados a la simple recepción de la información dispensada por el especialista. En la segunda concepción, el estudiante se convierte, a través de la interacción, en el centro del aprendizaje porque los profesores los invitan a cambiar la visión del mundo a partir de la reconstrucción de lo que ellos aprenden.

Partimos de diferentes tipologías de formación universitaria, propuestas en diversos estudios, entre ellas cito la sugerida por Kember (1997) sobre las teorías personales de los profesores. La formación universitaria puede articularse según este autor en las cinco posiciones siguientes: 1) transmitir la información, 2) transmitir un saber, 3) manejar las interacciones profesor/estudiantes, 4) ayudar a aprender y 5) favorecer un cambio de concepciones.

Varios autores (Kugel, 1993; Romainville, 1998) señalan que las concepciones de aprender a enseñar, por parte del profesor, no están centradas ni sobre él mismo, ni sobre la materia, sino sobre el estudiante que aprende. En este sentido, nosotros parafraseamos el dicho popular: « dime cómo concibes la enseñanza y te diré cómo enseñas ».

Las concepciones de aprender a enseñar cambian y evolucionan dependiendo del contexto real tomado en consideración. Además, se derivan también del contexto de formación, en el sentido de que son a la vez, parte constitutiva del profesor y dependientes del contexto.

De esta manera, un profesor puede evocar diversas posiciones cuando se refiere a un orden de enseñanza. El profesor puede concebir al estudiante como: 1) Receptor de información 2) Receptor de saber 3) Un actor, resultado de la interacción entre profesor-alumno 4) Coordinador, guía o benefactor del aprendizaje 5) Dar autonomía al sujeto que aprende. Las concepciones de los profesores para aprender a enseñar están en función de las formaciones recibidas y del contexto donde ellos enseñan. Según Kugel (1993) el desarrollo profesional se desenvuelve en tres estadios: el primero corresponde a una preocupación para la sobrevivencia, la segunda, corresponde a una preocupación centrada en la materia y la tercera, es una preocupación centrada sobre lo que pasa en el estudiante. Concluimos retomando a Kugel; que las concepciones de aprender a enseñar evolucionan en el curso de la carrera del profesor. Ellas tienen que ver con la forma de transmitir el conocimiento y de concebir al estudiante y al conocimiento. Estos estadios son menos específicos que la clasificación de Kember razón por la cual preferimos la tipología de este último autor.

Según diferentes autores (Tardif, 1998; Romainville, 1998), las investigaciones han detectado relaciones entre las concepciones expresadas por los estudiantes y el tipo de aprendizaje que los profesores les transmiten en la universidad. Mientras estos últimos, desarrollan un enfoque sobre la materia, nosotros incursionamos en nuestro trabajo de investigación sobre las prácticas pedagógicas que tienen que ver necesariamente con:

programas fragmentados y sobrecargados (currículum), métodos poco adaptados a los nuevos tipos de público (exigencias sobre-entendidas en el primer ciclo, que la mayoría de los recién llegados no conocen), métodos de enseñanza magistrales (que favorecen la pasividad y la dependencia de los estudiantes) y métodos de evaluación que privilegian la dependencia de los estudiantes (reproducciones de las ideas de los profesores).

Según Gow y Kember (1993), los profesores que se preocupan por la transmisión de conocimientos promueven un enfoque superficial (reproducción estricta del curso), mientras que los profesores que estimulan el enfoque en profundidad (información centrada sobre el sentido) despiertan la curiosidad por la utilización de técnicas activas de tratamiento de información.

De la misma manera, ninguna de las representaciones parece ser ingenua en cuanto al tipo de enseñanza que el profesor intenta hacer pasar a los estudiantes. Sin embargo, los profesores se adaptan al contexto, por ejemplo, al tamaño de los grupos de estudiantes presentes en una clase, al margen de movimientos y a los manejos restringidos e impuestos por la institución. Los profesores están influenciados, también, por la propia experiencia de aprendizaje, es decir, ellos enseñan tal como han aprendido, o más bien, tal como les enseñaron en las diferentes etapas de su vida escolar. En efecto, algunos de ellos han tomado como modelo a un profesor que les ha marcado durante su desempeño académico.

De esta manera, algunos profesores prefieren aprender de manera autodidacta o autónoma a través de lecturas o por medio de la reflexión, y continúan favoreciendo el enfoque magistral. Gow y Kember (1993) han constatado que no existe siempre una correspondencia estricta entre la concepción del acto de aprender y la manera de enseñar. En el caso de nuestra población de las escuelas superiores en el IPN, las conclusiones de los autores mencionados estimulan nuestra investigación, con el fin de confirmar o no nuestras hipótesis de trabajo.

1.5. Breve Revisión del Contexto Institucional del IPN

El Instituto Politécnico Nacional, no escapa a los problemas de las demás instituciones nacionales o internacionales, tal como ya lo habíamos mencionado anteriormente. Esta institución pública del Estado mexicano, es una de las más reconocidas por la calidad de la enseñanza impartida. Se le considera, tal vez, como la mejor dotada y la entidad de nivel superior a la que se le ha dado reconocimiento de institución politécnica matriz, no sólo en el país sino en el exterior. Es una institución que ha sido creada para permitir el acceso a la educación universitaria a la gente de escasos recursos. Es una institución que cumple, además, una función social. La calidad de sus egresados es reconocida en los diferentes sectores del sistema económico del país. Los profesores que se seleccionaron, en las dos escuelas poseen condiciones similares a las de las investigaciones propuestas por Huberman y Miles (1991). El nivel de formación politécnica y profesional ofrecido por el IPN en las veinticuatro escuelas superiores corresponde a la *licenciatura*, es decir, a una licenciatura universitaria.

Haber elegido el IPN para el trabajo de campo responde a criterios académicos, administrativos y personales. En efecto, ningún estudio se ha realizado sobre la enseñanza ofrecida por el cuerpo de profesores del IPN. Sin embargo, el Plan Nacional de Educación de México desea valorizar y promover la calidad y la excelencia de la enseñanza superior a través de una mejor formación de los profesores universitarios en el país.

En el marco de las instituciones de educación tecnológica en el nivel superior en México el IPN por su importancia a nivel nacional se ha convertido si no en un modelo a seguir, sí en una referencia para otras instituciones que ofrecen este tipo de educación. (ANUIES-CONAPO, 1999-2005). El Instituto Politécnico Nacional es considerado como una Institución pública de enseñanza superior, desconcentrada, esto significa que ella no es financieramente autónoma. Depende de la Secretaría de Educación Pública en México cuyo Director es nombrado directamente por el Presidente de la República, lo que le asigna una característica peculiar dentro del contexto político mexicano.

En realidad, al menos oficialmente, los criterios de selección de docentes para ingresar al IPN a trabajar toman en consideración las competencias y las habilidades que se requieren en la disciplina que se va a enseñar. La «Licenciatura politécnica » es equivalente, por

ejemplo, al “Baccalauréat” nivel de exigencia mínima en Canadá para enseñar en educación superior y en el IPN lo es también, salvo en ciertas áreas de la enseñanza técnica donde no había formación universitaria o politécnica. en la época, según consta en los documentos oficiales de la SEP-IPN-60 Años de Historia Politécnica (2001). Sin embargo, la reforma educativa iniciada en 1995 en el Instituto, privilegia a quienes cuentan con diplomas de maestría, doctorado o de especialidad.

A pesar de todo, las estadísticas oficiales nos permiten entrever dificultades para alcanzar mejores resultados, porque no existen mecanismos para licenciar a algunos de los profesores que no cumplen con el perfil deseado. La reforma actual impulsa la formación académica y la educación de calidad, según lo estipulado por la Secretaría de Educación. (SEP-IPN- PND; 1995-2000). De todas maneras, los profesores politécnicos con una licenciatura deben tener, a la vez, conocimientos y competencias de un especialista, de un campo del saber definido, así como aquellas de un pedagogo.

Ninguna formación particular en pedagogía en cambio es requerida para la contratación actual. La ausencia de programas universitarios que satisfaga la formación pedagógica de los profesores politécnicos, es una constante. Además, la influencia histórica de su organización en 1936, ha contribuido, posiblemente, a mantener un “status quo” en la institución. Actualmente, las reformas han tratado de realizar cambios acelerados, tanto en la infraestructura como en los programas de formación y actualización. De igual manera, se han organizado los programas de titulación rápida de los alumnos con el fin de resolver este problema. La institución ha crecido y ha creído conveniente que cada escuela comience a dar cursos de actualización disciplinaria así como cursos de orientación y actualización pedagógica o metodológica. Sin embargo, hay muchas situaciones por resolver todavía. Nosotros constatamos, en nuestras entrevistas, que algunos profesores carecen de la licenciatura pero, aún en profesores con esta carencia, que continúan en las escuelas superiores y se reconocen los esfuerzos realizados por las autoridades, para solucionar esas situaciones.

Desde 1990, el perfeccionamiento de los profesores ha sido el objeto de múltiples recomendaciones, sin embargo, la estructura global y los programas de formación y actualización, no han sido ni revisados ni examinados, siguiendo un proceso sistemático de evaluación. Tampoco, existen en el Instituto los resultados de las evaluaciones de las

reformas anteriores. Este hecho nos permite señalar que una de las posibles razones, para no haberse realizado cambios efectivos, son las diferentes concepciones pedagógicas que se manejan al interior del IPN. (SEP-PND. Plan Nacional de desarrollo, 2002; ANUIES, 2003; SEP-IPN, 2002-2006). Recientemente empero, el IPN ha inaugurado un centro de Formación, que cuenta con nuevas directrices para formar los profesores. Los profesores del IPN aprenden a enseñar y adquieren las competencias y habilidades sobre las materias que imparten.

Actualmente, los trabajos conjuntos de formación UNAM-IPN constituyen un indicador más de la intención de mejorar las deficiencias de formación detectadas, en el IPN. Los análisis de funciones sobre la universidad e instituciones de educación superior, señalan tres clases de actividades, que las instituciones desarrollan:

1) La investigación o la creación de nuevos conocimientos; 2) La documentación o la acumulación de conocimientos y 3) la enseñanza o la diseminación (venta de servicios) de los conocimientos. Estas tres funciones son cumplidas por el IPN y por el cuerpo profesoral.

En el marco de este trabajo, el IPN de México, será asociado y puesto en la misma condición que cualquier una institución pública de educación superior, en razón de las funciones que cumple. El presidente Cárdenas creó el Instituto con el objetivo de formar cuadros calificados para el país. Esta creación surge como efecto de la nacionalización del petróleo. Este Instituto permitió el acceso a la educación superior, para los sectores sociales menos favorecidos económicamente. Además de formar cuadros para el país, hacer investigación, crear nuevos conocimientos, documentar y acumular conocimientos, impartir enseñanza y difundir la cultura.

El IPN se sitúa al norte de la ciudad de México en el Distrito Federal (es una de las 33 entidades federativas), y recibe 38 % de inscripciones en enseñanza superior de esta Ciudad. La estructura del Instituto es además muy compleja.¹⁴

¹⁴. El Instituto está compuesto por dieciséis (16) escuelas asociadas (collèges), veinticuatro (24) escuelas de enseñanza superior, dieciocho (18) Centros de investigación, además del Centro de investigaciones y de estudios avanzados CINVESTAV, en la capital y de cinco (5) centros fuera de la capital. También, incluye trece (13) Centros de educación continua y a distancia.

Por otra parte, la inscripción para los 1º, 2º, y 3er., ciclos es de alrededor 180.000 estudiantes por semestre en 2002, y de 20.500 estudiantes en « Licenciatura ».¹⁵ Por otro lado cada estudiante cuesta anualmente, alrededor de 18.000 dólares americanos. El número de profesores en el Instituto es de 15.000 de los cuales 6,600 pertenecen al nivel superior. El nivel de escolaridad de los profesores es el siguiente: 3.9 % tienen un doctorado, 17.5% tienen una maestría y 36.5% tienen una licenciatura, El resto, el 42.5 son aquellos que no han terminado sus estudios o bien no han terminado su escolaridad, sin embargo, ellos no tienen todavía su diploma de la carrera (SEP- Programa de desarrollo institucional, 1995-2002)¹⁶. El Instituto propone más de cuarenta y dos (42) programas técnicos, más de cincuenta y cinco (55) a nivel superior, ciento uno (101) de segundo y de tercer ciclos: veinticinco (25) especialidades, cincuenta y cinco (55) maestrías veintiún (21) doctorados¹⁷. Es entonces, un gran establecimiento de enseñanza superior (Gaceta politécnica, 1998, 1999).

Esta institución desarrolla una reforma educativa, iniciada desde 1995, para implementar el nuevo modelo educativo del Instituto. Este modelo se basa en las competencias y la calidad de la educación (SEP-IPN, Memoria, 2000-2001). Es de mencionar empero que la comunidad politécnica (los estudiantes, los profesores y el personal de apoyo a las actividades de la enseñanza) ha participado poco en la estructuración y la concepción de la nueva reforma. Según las autoridades la estrategia de la consulta pretende reunir a un cierto grupo de personas a nivel de dirección, de la administración central, para luego comunicar «oficialmente» los cambios. Dichas personas al llegar a los centros de trabajo realizan los mismos procedimientos de comunicar a la administración y a los diferentes Jefes de departamento, de Academias y así sucesivamente. Posteriormente, la información académica, para los profesores, sobre los cambios, toma bastante tiempo. Esta situación burocrática, nos permite señalar que parecería que las autoridades a nivel central, han

¹⁵. Las tasas de titulación en 2000 en el Instituto: en doctorado 5,19%, en maestría 13,23%, en licenciatura 65,23%.

¹⁶. Instituto Politécnico de México, Gobierno de México. Una revisión metodológica al diagnóstico del Programa de Desarrollo Institucional. Publicación del Instituto Politécnico de México, 2000, p. 24-25.

¹⁷. Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. What is the IPN? Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México, 1998, p. 5-20-22-24-26-47-54.

decidido iniciar la reforma, sin que la consulta preliminar, haya sido bien estructurada para la comunidad politécnica¹⁸.

Es preciso recordar, que los autores en Planeación especialistas en el tema, señalan que los principales actores, aquellos que ejecutan las reformas, deberían ser consultados porque son ellos los que van a conducir las y administrarlas. En efecto, los autores hacen hincapié en el hecho de que las decisiones que se realizan a nivel central, no cuentan, realmente, con los implicados en ellas, y deben ser los profesores quienes van a ejecutar directamente las reformas. (Savoie-Zajc, 1993; Boyer et al., 1994).

Sin embargo, durante la reforma educativa actual, el Instituto ha programado cerca de dos mil cursos de formación para todo el personal que trabaja en la institución (SEP-IPN. Revisión metodológica, 1999-2000). Estos cursos están orientados, de manera difusa en general, y apuntan a diferentes temas o bien a enfoques disciplinarios y muy pocos de ellos orientados hacia la formación pedagógica (9%) de los profesores universitarios. Estos cursos tampoco persiguen una continuidad, (no están seriados en algunos casos no necesariamente, al curso 1 le sigue el 2., etc.). Por ejemplo, si un profesor sigue un curso de evaluación I, por ejemplo, el próximo que seguirá sería el de evaluación II, sin embargo él puede seguir uno similar o igual, en la siguiente jornada académica, ya que, los puntos son acumulables y, al término de dos años, puede clasificarse y obtener un aumento salarial. De igual manera, la calidad de los cursos para algunos maestros podría cuestionarse. Se concluye, que los cursos poseen más valor administrativo que académico. La excelencia, de los mismos, a veces, se pone en tela de juicio por los mismos profesores. Por otra parte, se constata que los profesores, los principales actores, y responsables de la enseñanza, en las escuelas superiores de nivel universitario del Instituto, no son consultados realmente sobre el hecho de cómo conciben ellos los conocimientos, las competencias y las prácticas pedagógicas. Es de mencionar que, esta institución tiene un peso importante por el volumen de inscripciones que recibe (el 38% de inscripciones del Distrito federal), además del impacto, nacional e internacional.

En el discurso de apertura del año escolar 2003, el actual presidente de la nación afirma: que se contratarán 500 nuevos profesores para el Instituto, es de mencionar, que la mayor parte de estos profesores será para la Licenciatura (Gaceta Politécnica, 2003). Desde luego,

¹⁸ Gobierno mexicano. (2001). SEP-IPN. Revisión metodológica, 1995-2000.

no se menciona en ninguna parte, cómo se estructurará y planeará la formación de estos profesores.

Para nuestra manera de ver las cosas, el Instituto, parece no tener una dependencia que evalúe y apruebe los programas de los cursos propuestos para los profesores. Sin embargo, es importante, hacer el seguimiento sobre los programas de formación de los profesores del IPN, así como lo referente a las concepciones educativas de los mismos, con el fin de evaluar, si responden a las necesidades reales del IPN si son coherentes y si las maneras de incorporar a los profesores a la Institución, son las que se requieren actualmente. A continuación presentaremos la oferta en educación, según los medios informativos del IPN.

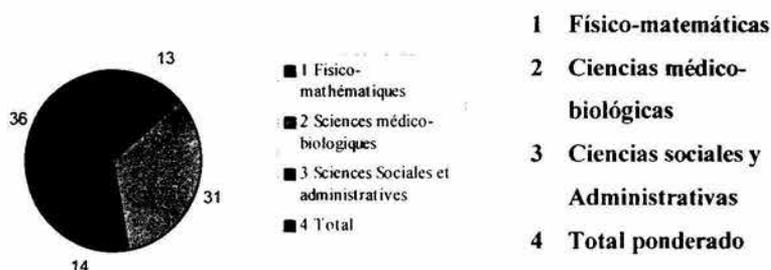


Figura 1. Oferta educativa en el IPN: Gaceta Politécnica 2004

1.5.1. El caso de la Escuela Superior de Medicina (ESM)

Es una de las veinticuatro (24) Escuelas Superiores del Instituto. Su importancia es crucial para el país porque ella debe formar uno de cada diez médicos del sector salud en el país. Estos médicos se forman durante siete años. En la ESM observamos, que para el ciclo escolar 2002-2003, la escuela cuenta con 2.930 inscripciones, ciento cincuenta (150) titulados, doscientos veintiocho (228) han terminado sus estudios en la Escuela, para comenzar la rotación, en los diferentes hospitales de la República Mexicana. Estas inscripciones corresponden al 16% de las inscripciones en la rama de Ciencias médico-biológicas en el Instituto y representan el 31% en el área médica del IPN.

En 1997 la ESM ha comenzado la reforma curricular, al parecer sin haber evaluado los programas anteriores, ya reformados antes en 1989 (SEP-IPN, 2000-2001). La reforma actual se centra sobre el nuevo modelo educativo. La importancia radica en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Es un modelo orientado sobre el desempeño de los estudiantes, sin tomar en cuenta la formación de los profesores de la ESM. Sin embargo, la *Asociación Mexicana de Facultades y de Escuelas de Medicina*, ha acreditado el nuevo programa de la Escuela, por cinco años. Este hecho, significa que la Escuela deberá hacer los ajustes necesarios para guardar esta certificación a largo plazo (SEP-IPN. Memoria, 2001-2002, p.575).

Esta Escuela emplea seiscientos veintinueve (629) profesores: ciento cuarenta y seis profesores de tiempo completo, cuatrocientos cincuenta y seis (456) de tiempo parcial; veintisiete (27) tienen tres cuartos de tiempo (39 horas de trabajo por semana). En la administración, cuentan con ocho profesores: seis (6) de tiempo completo y dos (2) de medio tiempo. Alrededor de dos mil (2000) estudiantes, están inscritos, por sesión, en la jornada de la mañana y en la de la tarde. La cantidad de horas de materias directamente relacionadas con la carrera de medicina, oscilan entre cincuenta y cuatro (54) y setenta y dos (72) horas de clase por semestre. En un grupo de cien (100) o más estudiantes, el profesor puede acordar menos de un minuto a cada uno. De esta manera estos profesores no tienen el tiempo adecuado para verificar los aprendizajes: "Hay una visión individual del profesor sin garantías de objetividad en los resultados"¹⁹ (SEP- IPN- Correa (2001). Aparentemente, esto es una de las tantas razones por las que los cursos se convierten cada vez más, en magistrales.

Los profesores de la ESM son confrontados a tareas muy complejas que exigen una adecuada formación y ellos se sienten limitados en la evaluación de los trabajos de los estudiantes. Tampoco se conocen realmente las necesidades de los estudiantes (SEP-IPN-Correa, 2001, D-3). La mayor parte de los profesores ha salido de carreras técnicas o científicas y "ellos no han recibido una formación pedagógica en enseñanza superior" (SEP-IPN-Correa, 2001, p.21). La terminología oficial (Asistentes, Encargados de cursos,

¹⁹. Miguel Angel Correa-Jasso. Director General. Diagnóstico Institucional. Imprenta del IPN. México 2001 p. 28, A-35. "Las evaluaciones... predomina la visión individual del profesor sin garantías de objetividad en los resultados".

Asociados y Titulares) utilizada en la clasificación de los profesores refleja bien esta heterogeneidad de la formación y de la experiencia de los profesores.

En las Escuelas tanto los estudiantes como los profesores conocen los problemas. Los profesores, sobrecargados por el aumento del número de estudiantes por curso (economía necesaria), son incapaces de responder a los problemas de los estudiantes. Es una situación difícil, que se refleja en el trabajo, en equipo de las academias. La elaboración de programas de las disciplinas, también causa serias dificultades. a pesar de la buena voluntad de parte de las autoridades y de los profesores (SEP-IPN. Correa, 2001), estos profesores en su mayoría, no cuentan con asistentes de investigación, o si existen son pocos para las necesidades existentes. Los estudiantes, a veces informalmente, evalúan mal los métodos pedagógicos, o los cursos no son bien apreciados por ellos.

Además, los profesores presentan cierta resistencia frente a la formación pedagógica, para la cual no han sido consultados. Entonces escuchamos que algunos médicos consideran que ellos no tienen necesidad de una formación en pedagogía, porque son especialistas en la materia que enseñan es decir en el área médica. En general, estiman que la formación que reciben en pedagogía la imparten personas poco calificadas, pues provienen de las escuelas secundarias o primarias, con concepciones y métodos que no corresponden a las necesidades médicas. En conclusión para los médicos de la ESM, los aportes de los maestros pedagogos no corresponden a las expectativas reales.

Cabe mencionar además lo significativo del año 2001, donde se presentó una disminución del 1% de profesores en enseñanza superior. Después de quince (15) años, el objetivo de los programas de formación ha sido el de dotar a los profesores de herramientas de trabajo. Sin embargo, parece ser, que según las informaciones de los profesores, los cursos no han cumplido con su verdadera misión. La cobertura de los cursos se ha orientado tanto a profesores de tiempo parcial como a los de tiempo completo. Por otra parte, los profesores por horas son los menos favorecidos, aparentemente, por estos cursos pero, paradójicamente, son los que más representación numérica tienen en la Institución.

Además la burocracia institucional y la centralización de las decisiones son algunos de los problemas graves que se manifiestan en varios niveles: las condiciones de trabajo difíciles, los contratos desiguales, los horarios de tiempo mal distribuidos, los criterios de asignación de puestos según intereses y conveniencias del momento (apoyos sindicales), competencias

insuficientes y limitadas de los profesores, sin olvidar que los criterios de evaluación, no corresponden a los criterios estandarizados por las investigaciones científicas. Un obstáculo que se manifestó es el no contar con informaciones confiables (datos estadísticos precisos) en relación con la calidad y el desempeño de los profesores (SEP-IPN-Correa, 2001, D-4). Además, el hecho de que algunos de los programas de formación no son estructurados, significa que carecen de unidad entre ellos. Por esta razón, los programas corresponden muy poco a las necesidades de los profesores. Es de anotar que en los últimos años y en particular en 2005, se observa una preocupación por la construcción de bases de datos más puntuales.

Los cursos ofrecidos para el perfeccionamiento de los profesores en la Escuela son, en su mayoría, cursos centrados en las disciplinas de enseñanza, algunos temas de enseñanza o algunos que no tienen nada que ver ni con las áreas de formación ni con la educación. Por otra parte, ninguna consulta sobre las necesidades en pedagogía parece haberse llevado a cabo sobre el terreno. Por esta razón, algunos autores señalan la importancia que se acuerda a los actores participantes, en un cambio social, cuando son interrogados sobre los procesos que los involucran. (Savoie-Zajc, 1993), si los participantes son tomados en cuenta, los cambios que se producen son efectivos. Esta es la razón por la cual en este estudio se insiste sobre la importancia de conocer las concepciones de los profesores del IPN.

En cuanto a los estudiantes, han sido objeto de la masificación, la heterogeneidad (social, académica, cultural), y la preparación insuficiente. Ellos deploran, entre otras cosas, las diferencias considerables entre la teoría recibida en los cursos y la práctica sobre el terreno. Las tasas de abandono y de fracasos (30% y 31%) son altas. Existe además, una prolongación general, en los estudios (3%). Un porcentaje de pérdida escolar (64%), que no responde a los estándares internacionales (IPN-Correa, 2001). Sin embargo, no podemos olvidar que este es un objetivo que se propone resolver el Nuevo Modelo Educativo del Instituto.

Los resultados de la última evaluación informal efectuada por los estudiantes sobre las enseñanzas recibidas (SEP-IPN-EST., 2001) hacen hincapié sobre los problemas de formación pedagógica de los profesores. La formación disciplinaria está considerada como apropiada, sin embargo, los elementos prácticos de la formación son cuestionados por los estudiantes, refiriéndose a la parte pedagógica fundamentalmente. Los problemas de

enseñanza identificados en los cursos teóricos, son tan comunes como en los cursos prácticos (alrededor de 300 cursos entre 1998 y 2000). A pesar de la situación bien conocida, las autoridades dedicadas a la formación de los profesores, han tratado de solucionar los problemas con ciertas políticas, sin lograrlo efectivamente.

En el marco de nuestro trabajo, en el término de los últimos años, a menudo en las reuniones de profesores de departamento o con los coordinadores de las academias, se han señalado problemas sobre los cursos de formación ofrecidos por la escuela en relación con la calidad y la excelencia. Estas informaciones directas, sobre el terreno, nos permiten también afirmar que no se ha realizado una consulta, probablemente bien orientada, sobre las necesidades de formación de los profesores, y tampoco se ha organizado una consulta con los especialistas al interior o al exterior de la Escuela y, según los resultados de las encuestas informales realizadas con los estudiantes, los profesores parecen tener sobre todo necesidad de formación en pedagogía. Consecuentemente, nuestro objeto de investigación intentará constatar este hecho.

1.5.2. El caso de la Escuela Superior de Turismo (EST)

La Escuela Superior de Medicina y la Escuela Superior de Turismo forma parte de las veinticuatro (24) Escuelas Superiores del Instituto. Su importancia es también crucial para el país porque ella debe formar más de la mitad de los profesionales del sector turístico, que representa la segunda entrada de divisas del país. En 1997, la EST ha comenzado, como la ESM, la reforma curricular sin haber evaluado los programas reformados, en 1994. Desde todo punto de vista, los profesores no han participado en estos procesos de reformas. Sin embargo, tanto los maestros como las autoridades, han realizado esfuerzos muy grandes para dar solución al problema. Las propuestas intentan resolver algunas de las situaciones desventajosas de la Escuela. Sin embargo, al analizar la propuesta observamos lo siguiente: de los siete (7) puntos administrativos, económicos, políticos, técnicos, sociales, académicos y educativos, no se ha planteado ninguno sobre el análisis de necesidades de formación de profesores. La visión está orientada al desempeño de los estudiantes, sin tomar en cuenta la formación de los profesores que formarán a esos estudiantes. La escuela

cuenta con doscientos quince (215) profesores de los cuales noventa y tres (93) trabajan en la jornada de la mañana y ciento veintidós (122), en la tarde. La contratación de una parte de estos profesores ha sido el resultado de presiones de diferentes sectores, lo que significa que la formación que ellos poseen no responde, necesariamente, a las condiciones y a las necesidades de la Escuela Superior de Turismo.

La Escuela cuenta con más profesores de tiempo parcial, que de tiempo completo. La Escuela emplea cuarenta y cinco (45) profesores de tiempo completo y ciento setenta (170) de tiempo parcial. Alrededor de dos mil estudiantes están inscritos, por sesión, en las dos jornadas de mañana y tarde. Las materias, directamente, en relación con la carrera de turismo, tienen en general, de cincuenta y cuatro (54) a setenta y dos (72) horas de clase por semestre. Las clases de la Escuela duran una hora o, como máximo, dos horas distribuidas en tres o cuatro días por semana. Esta organización del tiempo es fatigante para profesores y estudiantes, que deben recorrer decenas de kilómetros por día, en una de las ciudades más contaminadas del mundo. El tiempo efectivo de la clase es de cuarenta y cinco (45) minutos. En grupos numerosos de estudiantes, el profesor tiene pocas posibilidades de supervisar a sus estudiantes. Estos profesores no cuentan con suficiente tiempo para verificar los aprendizajes: *“hay una visión individual del profesor, sin garantías de objetividad en los resultados”*²⁰ (SEP- IPN- Correa, (2001). Por esta razón los cursos toman una dirección, más bien de corte magistral.

Tampoco, para el año 2001, la Escuela escapa a la disminución de profesores en enseñanza superior considerada del 1%. Después de 15 años, los programas de formación de los profesores continúan con las mismas características generales, pocas son las variaciones, salvo en los últimos años que se han tomado medidas de cambio, en las escuelas del Instituto, una de las causas es el nuevo modelo educativo. La intención es proporcionar formación a todos los profesores de la Institución sin olvidar que los más desfavorecidos han sido los profesores de Asignatura.

La burocratización institucional es un problema grave que se manifiesta en múltiples niveles: las condiciones de trabajo difíciles, los contratos desiguales, los empleos de medio tiempo mal distribuidos, los criterios de asignación de los puestos, en algunos casos (el

²⁰. Miguel Angel Correa-Jasso. Director General. Diagnóstico Institucional. Imprenta del IPN. México 2001 p. 28. A-35. *“Las evaluaciones... predomina la visión individual del profesor sin garantías de objetividad en los resultados”*.

sindicato, por ejemplo), son problemas incontables (Hirsch, 2000). Esta situación es casi la misma de la ESM.

Los profesores de la EST están sometidos a tareas muy complejas que piden una buena formación. Sin embargo, se ven desprovistos de métodos y de instrumentos apropiados en la evaluación de los trabajos de los estudiantes. La mayoría de los profesores provienen de carreras técnicas o, tecnológicas y ellos no han recibido una formación pedagógica en enseñanza superior. La terminología oficial (Asistentes o auxiliares, encargados de cursos, Asociados y Titulares) utilizada refleja bien la heterogeneidad de la formación y de la experiencia de los profesores.

En la Escuela tanto estudiantes como profesores conocen los problemas. Los profesores, sobrecargados por el número de estudiantes en clase, son incapaces de responder a los problemas de los estudiantes. Es una situación difícil, en relación con la posibilidad de trabajo en equipo, con el fin de elaborar los programas de estudio de sus disciplinas (SEP-IPN-Corrae, 2001). Las condiciones de apoyo académico a los profesores son bastante limitadas aunque, se ha tratado de mejorar la situación con las previsiones del Nuevo Modelo Educativo, basado en competencias. Se han tratado de orientar los cursos con métodos pedagógicos que son, a pesar de todos los esfuerzos, mal evaluados, criticados formal o informalmente, y poco apreciados, en algunos casos, por los estudiantes.

Las tasas de abandono escolar y de extensión de tiempo en los estudios, son similares a los de la Escuela Superior de Medicina. En relación con los cursos impartidos a los profesores, por la Escuela, parece que el fenómeno es similar al de la ESM, la consulta a los profesores sobre las necesidades y la orientación de los mismos es inexistente. Podríamos afirmar, que los autores que acuerdan importancia a las consultas, para los profesores, señalan que los cambios se realizan más rápido; en caso contrario, las posibilidades de cambios institucionales, son muy lentos. (Savoie-Zajc, 1993; Coombs, 1985).

La idea que prevalece, en el orden universitario, es que los diplomados universitarios, que enseñan en las diversas instituciones de este orden y nivel no tienen necesidad de formación pedagógica, porque su propia formación disciplinaria garantiza una enseñanza de calidad para los estudiantes (Piccinin, 1999).

Sin embargo, nuestro trabajo de investigación trata de probar que las concepciones de los profesores señalan lo contrario. En realidad, sobre este punto, los autores no llegan a

acuerdos. Algunos mantienen que es muy importante que los profesores que enseñan (profesores practicantes), tengan una formación pedagógica específica para ofrecer una enseñanza de calidad.

Por otra parte, (Piccinin, 1999, 2001) sostiene que la formación disciplinaria recibida es suficiente para formar a los estudiantes.

CAPÍTULO II

TRADICIÓN TEÓRICA SOBRE LA ENSEÑANZA

UNIVERSITARIA

2. CONCEPTOS CENTRALES

Para la construcción del marco teórico, tendremos en cuenta los estudios dedicados a la enseñanza superior, a la enseñanza media superior, a la enseñanza secundaria, ya que son importantes en cantidad y la calidad. Posteriormente, centraremos nuestra atención en los conceptos de: enseñanza, aprendizaje de la enseñanza, las concepciones en general y concepciones educativas. Estos conceptos se refieren a factores que pueden favorecer la emergencia de las concepciones de los profesores universitarios en la licenciatura. Sin embargo, según Carter (1990) este campo de investigación del aprendizaje de la enseñanza parece estar todavía en la confusión. Sin embargo, hay que mencionar los diferentes enfoques que han sido estudiados, hasta el momento. Estos enfoques plantean diversas formas de ver la enseñanza en la universidad. (Calderhead, 1987; Biggs, 1987; Romainville et Wolfs, 1998; Tardif, 1999). A continuación, presentaremos algunas de las síntesis de los descriptores centrales.

2.1. La enseñanza

Es un concepto polisémico que puede definirse, según variados puntos de vista: para algunos autores (Legendre, 1993; Tardif y Lessard, 1999) la enseñanza puede ser considerada así: una acción de un sujeto hacia otro; una función en un conjunto institucional; una estructura de un aparato ideológico de Estado; un proceso ligado al aprendizaje. Entonces, el proceso de aprendizaje para la enseñanza es el proceso de construir los conocimientos, construir las competencias y las prácticas pedagógicas, así

como la identidad profesional. Este proceso implica un diálogo permanente entre la enseñanza y el aprendizaje (Legendre, 1993).

En el contexto de la pedagogía los autores concuerdan en señalar que es un proceso de comunicación que suscita el aprendizaje. Además, este proceso es visto como el conjunto de actos de comunicación y de tomas de decisión de manera intencional, por una persona o por un grupo de personas que interactúan como agentes en una situación pedagógica (Legendre, 1993: 506).

Varios son los factores que intervienen en la enseñanza universitaria. El siguiente cuadro muestra los que consideramos más importantes y cabe mencionar que estos elementos interactúan en el aula

Cuadro No. 1 Posiciones sobre los factores que intervienen en la enseñanza universitaria.

No	Puntos de vista	Concepción de la enseñanza	Orientación
1.	El contenido	Curriculum	Científica, en Ciencias sociales
2.	El método o las condiciones técnicas	Tradicional, presentación magistral, conjunto de técnicas, formas directivas, etc.	Centrada sobre el profesor, sobre el contenido o sobre el estudiante
3.	La Planeación y la organización	Énfasis en los niveles de primaria, secundaria, vocacional colegial y muy poco en la universitaria.	Disciplinaria u otra
4.	El estatus jurídico	Privado o público: centralizada o descentralizada	SEP o MEQ 2004
5.	La estructura social	Aparatos de Estado	.1 Ideologías

2.2. Aprender a enseñar

Algunos autores (Calderhead, 1988; Charlier, 1996; Romainville, 2000) están de acuerdo para afirmar que, actualmente, se le concede un valor a los conocimientos construidos por los profesores. La limitación actual sería la de comprender mejor cuáles son los conocimientos y cómo se construyen. Lo que autores francófonos dicen acerca de aprender a enseñar es lo siguiente:

«[...] un processus de construction des connaissances par l'appropriation des théories scientifiques, par l'interaction avec les collègues partageant leurs connaissances et par un processus sur l'action [...]» Charlier (1998, p.63).

A continuación, Trad. Libre del texto:

«[...] un proceso de construcción de conocimientos por la apropiación de teorías científicas, por la interacción con los colegas, así como compartir los conocimientos por un proceso sobre la acción [...]»

Nuestra propuesta de definición de aprendizaje en la enseñanza es la siguiente:

«El conjunto de conocimientos construidos en la práctica cotidiana y aquellos construidos sobre la base de las teorías científicas aprehendidas, por él en la interacción constante con el medio ambiente y en los contactos con los pares.»

La idea de presentar un cuadro de síntesis de concepciones de diferentes autores (CuadroNo.2), nos sitúa en diferentes estilos de enseñanza, permite además, inferir las orientaciones de cada grupo. De igual manera, podemos ver que implica manejar diferentes visiones de la enseñanza y el aprendizaje; por otra parte, lo que ello puede generar en la gestión de los grupos de estudiantes universitarios.

Estos autores plantean paradigmas que van desde el conocimiento práctico, orientado hacia el pragmatismo, en la enseñanza, hasta las formas más exquisitas de idealismo, así como autores que orientan su forma de enseñar hacia el constructivismo o bien el cognoscitivismo. También, modelos lineales, que se orientan a facilitar la transmisión del aprendizaje, en una concepción fenomenográfica.

Concepciones de algunos autores sobre la enseñanza universitaria

Cuadro No. 2 Paradigmas sobre la enseñanza universitaria

Autores	Paradigmas	Postura
Elbaz y Shulman (1983,1986)	Proceso de la enseñanza PCK Practical Knowledge	Pragmatismo
Charlier (1998) Calderhead (1988)	Procesos metacognitivos Procesos cognitivos	Cognitivismo / Constructivismo Cognitivismo/
Briggs (1993) Romainville (2000)	Modelo lineal de aprendizaje en Pedagogía universitaria	Cognitivismo
Perrenoud (1992, 2001) Raymond (1993) Tardif (2002, 2003)	Los saberes de los profesores Los saberes de los profesores La razón científica y la razón práctica y los saberes	Psicol/Soc./Disciplinas Teoría crítica Sociología de las Profesiones.
Kember et al. 1994	Modelo de conocimiento Tansmisión y Facilitador del Aprendizaje (Model of Knowledge Transmission and learning facilitation)	Fenomenografía

Nota: Utilizamos el Modelo como equivalente de paradigma, según el sentido dado por Kuhn (1972).

Figura No. 2 Aprender a enseñar, inspirada en Calderhead (1988) y en Charlier (1998)

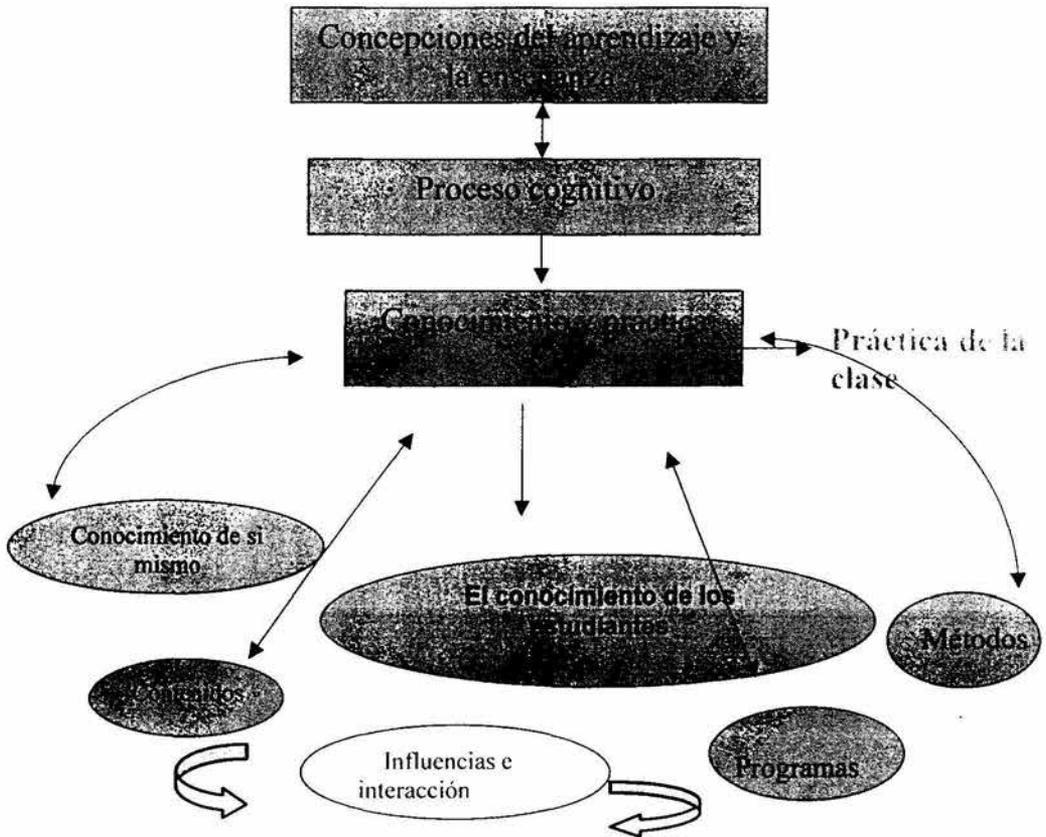


Figura No. 2. Aprender a enseñar según Calderhead y Charlier (1988)

Los elementos antes mencionados, constituyen, según nosotros, los fundamentos de la enseñanza y de la competencia para la enseñanza : (1). Los contenidos. (2) Los programas. (3). Los métodos (4). El conocimiento de los estudiantes. (5). El conocimiento de sí mismo, las teorías aprendidas durante la vida y la formación, la práctica en la vida cotidiana de los profesores. (6) La práctica y las interacciones, que se dan en la clase.

Los modelos de Briggs y de Romainville tienen una correspondencia lineal, mientras que el modelo de Elbaz y de Shulman está centrado sobre un aspecto del proceso de aprendizaje de la enseñanza (el conocimiento práctico). Sin embargo, el aprendizaje de la enseñanza contiene otros aspectos que deberían tomarse en cuenta, por ejemplo, los conocimientos teóricos.

De la misma manera, pensamos que estos autores, dejan de lado la visión de conjunto del problema. El análisis tiene un tinte de parcialidad y sigue, lamentablemente, centrado sobre un elemento del todo. Es el caso de los cognitivistas, de los constructivistas, de los fenomenógrafos, por citar sólo algunos de los autores. También existen limitaciones, ya que en cada uno de estos modelos ninguno puede verse como el ideal.

Por esta razón, nuestro modelo de aprendizaje de la enseñanza se construirá a partir de tres paradigmas, que consideramos pueden ser complementarios en la visión, que pretende tener una concepción holística, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la docencia universitaria: Charlier (1998) toma en cuenta el medio ambiente, base del movimiento ecologista planetario. Ha pretendido hacer tomar conciencia de los graves problemas ecológicos actuales.

Por otro lado, Calderhead (1988) enfatiza sobre los problemas de aprendizaje. De igual manera, plantea las diferentes posibilidades en las que el sujeto concibe las formas de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, hecho que se deja de lado por parte de las autoridades académicas, políticas y la sociedad. Un tercer autor, Tardif (2003), en América francesa, en Quebec, Canadá, ha desarrollado investigaciones sobre “los saberes de los maestros”, que laboran en la escuela primaria. Una nueva visión se dirige a los maestros de escuelas secundarias, posteriormente, con miras a la universidad. Este autor en especial, lo citaré pues durante algunos años trabajé bajo su dirección, en la Universidad de Montreal y este enfoque ha hecho reflexionar algunos de los sectores de la educación, en América Latina y en particular, en México, en la provincia mexicana, en trabajos realizados con los maestros indígenas, en Michoacán.

Sin embargo, como lo señalamos anteriormente nosotros agregaremos, para nuestro estudio, otros factores, que consideramos fundamentales para la investigación; estos son los factores políticos, sociales y culturales, en una visión de conjunto. El modelo de Tardif

(2003) trata de seguir tres grandes tradiciones referidas al concepto de «saberes», que toman en cuenta factores sociales y culturales, sin mencionar claramente el componente político. Nosotros sintetizaremos e interpretaremos estas tradiciones a continuación.

2.3. Las tres tradiciones de las concepciones

Estas tradiciones tienen diferentes orígenes y diferentes formas de lógica de pensamiento, por lo tanto, las maneras de manifestarse e interpretarse dependen de la inspiración psicológica, caso de la primera concepción, o de la inspiración sociológica, como ocurre en la segunda y tercera concepciones, que ilustraremos enseguida.

2.3.1. La primera tradición conductista inspirada, en la psicología

Esta tradición comportamentalista se deriva de los enfoques provenientes del empirismo y del behaviorismo que concibe al profesor como un especialista. Este profesor conoce su materia y aplica los conocimientos elaborados, por otros, en investigaciones empíricas. El profesor dirige y organiza su medio ambiente de manera programada.

La tradición del cognitivismo: pretende señalar que el profesor es un verdadero experto. El saber tiene sus orígenes en el tratamiento de la información y bajo el sistema de representaciones mentales del sujeto. La planeación y la organización son algunas de las características de este enfoque. Los fundamentos teóricos están justificados por el modelo chomskiano (actuación y competencia), el conocimiento que se sitúa en la superficie y el conocimiento en profundidad.

La tradición del constructivismo: El profesor llega a ser un practicante reflexivo, de la misma manera que lo señala Schön (1995). El maestro construye un orden e improvisa en clase. Los fundamentos: el constructivismo, el socio-constructivismo cuya base es la creación e invención de conceptos, modelos de comprensión y saberes, en la acción (Piaget, 1972). Las representaciones ligadas al contexto, constituyen un saber construido en la acción, y orientado hacia el pensamiento de los profesores y los saberes prácticos.

La tradición fenomenológica: La persona actúa a partir del sentido que ella acuerda a las situaciones, pero tomando en cuenta su pasado. Los saberes están anclados en la historia de vida y en el mundo de vivencias que ha tenido. El profesor trata de comprender las situaciones de los estudiantes sin olvidar las relaciones interpersonales: profesor-estudiante. Las bases teóricas se derivan de la fenomenología (Husserl, Heidegger, Dilthey, Taylor y Gadamer). En la base se halla la investigación cualitativa y las historias de vida, leyendas, cuento y fábulas, etc. (Marton y Saljö, 1976).

2.3.2. La segunda tradición inspirada en la sociología.

El enfoque etnográfico. Esta tradición de inspiración sociológica nutre sus fuentes de los enfoques interaccionistas o etnográficos. El rol del profesor es el de un actor, un estratega, que conoce y maneja bien el escenario pedagógico, conoce las reglas del juego. La socialización, está en la base de las competencias; las reglas determinan las situaciones cotidianas, los saberes del sentido común, intercambios, etc. La actividad es vista como una negociación y la interpretación de reglas, de roles escolares. La base teórica se encuentra en la etnometodología y algunas formas del simbolismo interaccionista, Escuela de Chicago, los estudios de la vida social.

El enfoque estructural-funcionalista donde se articula la sociología de las profesiones: Se refiere al profesional que tiene conocimientos de nivel científico (El médico, el ingeniero), es decir los que tienen una formación combinada: científica y clínica, como los médicos, por ejemplo. El profesor es visto como aquel que plantea y ofrece soluciones a los problemas. Esta concepción o enfoque de conocimiento tiene como fuente al estructural-funcionalismo de Parsons.

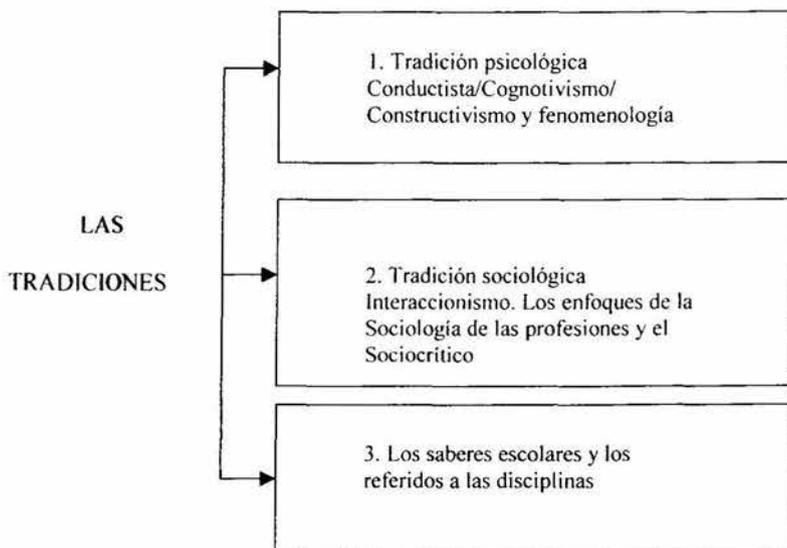
El enfoque sociocrítico, es el que engloba al actor social, que toma posición en las situaciones sociales. Los saberes son concebidos bajo las diferentes ideologías presentes en las sociedades y transmitidas por los profesores, en las aulas, se convierten en un lugar de poder, de selección y de emancipación, tal como lo ha descrito Freire (1978). La fuente de los enfoques proviene de la post modernidad, el post marxismo y el post estructuralismo.

las teorías de Habermas, Althusser, Foucault, por mencionar algunos de los representantes más connotados.

2.3.3. La tercera tradición basada en los saberes disciplinarios

El profesor es visto como el especialista de la materia. La concepción de los saberes formalizados y codificados como en las disciplinas científicas consideradas para los sabios: la enseñanza representa la transmisión de los conocimientos como objetivo más bien cultural. Las fuentes derivan de la tradición europea y, en particular, la francesa que critica la pedagogía.

Figura No 3 Síntesis de las tradiciones sobre los saberes (Concepciones):



2.4. Las concepciones

Las concepciones de los diferentes tipos de enseñanza están ligadas al paradigma del pensamiento de los profesores, llamado "Teacher's thinking". Los variados escritos tratan sobre estas concepciones, que han sido recopiladas en estudios surgidos en diferentes países, tales como: Japón, China, Colombia, México, Bélgica, Estados Unidos, Australia, Reino Unido, Italia, Canadá y Noruega. El término concepción ha sido definido por diferentes autores que provienen del campo de la educación, pero que no siempre se entienden sobre el uso y significación de este término. En este trabajo trataremos de establecer algunos parámetros que orientan el uso y la significación del mismo. Entre todas estas definiciones, hemos tratado de escoger aquellas que contribuyen a enunciar la esencia de este término.

La polisemia del término puede tomar según Reber (1985) varios sentidos. Este autor define las concepciones como un proceso de reflexión, de creación en el sentido de conceptualizar alguna cosa, o como proceso de formación del concepto. Los sentidos propuestos son cuatro: 1) El sentido general aplicado a la biología y referido a la fecundación, en sentido metafórico para nuestro estudio, una concepción en educación, adquiere este valor. 2) El proceso de reflexión, de creación o de conceptualización de alguna cosa. 3) El proceso de formación del concepto y el sentido, válidos para nuestro estudio y 4) Una actitud mental. Entonces, la concepción implica una toma de posición desde el punto de vista ideológico (Feiman-Nemser, 1983). El Doris (1993) emplea también el término concepción del rol para designar la perspectiva adoptada por los profesores. El término concepciones puede implicar también otras perspectivas, comprende valores, creencias « beliefs », conocimientos e intenciones (en el sentido de la fenomenología de Husserl, 1950 y de Berger, 1988).

Mientras que para Marton (1984), fenomenólogo, la concepción es el término que establece una relación entre el hombre y el mundo. Para cada fenómeno, existe un número limitado de maneras cualitativamente diferentes por las cuales una persona puede comprender, concebir el fenómeno (Trad. Libre). Además, los fenomenógrafos tales como: Dall'Alba (1991), Marton y Säljö (1976), Säljö (1979), Marton (1981,1986), Paulsen et al. (1995),

Watzlawick et al. (1975) y Zeichner (1994), sitúan las concepciones en relación con el fenómeno mismo. Mientras que los constructivistas, como Charlier (1998), que agregan la concepción de la interacción lo del medio ambiente. En efecto, una concepción puede ser definida como el conjunto de construcciones mentales utilizadas por los individuos para aprender. Ellas son ingenuas, individuales y regulares, según Charlier (1998).

Las concepciones pueden ser un concepto muy útil en el campo de la educación porque ellas traducen la manera cómo los profesores comprenden la enseñanza y el aprendizaje. Es una de las razones, por las cuales algunos de los investigadores han buscado desarrollar modelos de enseñanza y de aprendizaje que van a iluminar las concepciones de los profesores. Estas investigaciones sobre las concepciones de los profesores pueden demostrar una jerarquización de las concepciones. Según Ramsden (1983, 1984, 1988a, 1992) y Samuelowicz y Bain (1992), se puede decir que el resultado de esta jerarquización conceptual conduce a la elaboración de teorías.

Estas teorías sirven para dar cuenta de la experiencia real de la enseñanza y de la manera como las teorías son percibidas por los profesores, en su recorrido profesional (Courtois, 1989; Dominicé, 1989, 1994; Huberman, 1989, 1995). Estas teorías se inscriben, en un tipo de paradigma, tal como lo describe y define Kuhn (1972) y son avaladas por diversas tipologías. Además, para ilustrar las ideas de ciertos autores tales como Tochon (1993); Loiola y Tardif (2002); Loiola (2001) proponemos el siguiente texto, tomando en cuenta las posiciones de los autores mencionados:

“Las concepciones de los profesores universitarios están ancladas y situadas en su contexto de trabajo de profesor... las concepciones son de alguna manera, teorías personales de los profesores a propósito de su propia forma de enseñar”. (Trad. Libre del francés).

Por el contrario, Tochon agrega: “la experiencia parece jugar un rol fundamental, en la pedagogía universitaria, porque ella permite desarrollar la creatividad, la capacidad de improvisar en situaciones donde el maestro trabaja”.

En conclusión, para determinados autores, las concepciones son construcciones mentales (Bourgeois y Nizet, 1992, 1997; Nizet, 1993) y cognitivas que varían muy a menudo, (Denis y Sabah, 1993). Estas construcciones mentales son utilizadas por los individuos para aprender, para comprender una situación, o bien, para llegar a resolver un problema determinado (Cordier et al. 1990). Las concepciones son esenciales en los estudios en educación, en ciencias sociales y en ciencias cognitivas, de allí nuestro interés particular para trabajar las concepciones de los profesores como un medio de estudiar y de comprender el pensamiento de los mismos.

Según Feiman-Nemser (1990), implica la toma de posición ideológica (*conceptual orientation*) para: 1) Describir los propósitos de la formación inicial de los profesores. 2) Establecer los medios necesarios para lograrlas y 3) En la orientación conceptual, la visión de la enseñanza y del aprendizaje está sustentada por una teoría de la enseñanza y del aprendizaje²¹. En sociología, el término, es utilizado como una concepción del rol, es una perspectiva asociada al ejercicio del rol El Doris (1993). El término de perspectiva o rol incluye muchos aspectos ya mencionados anteriormente, como valores, creencias, intenciones o estrategias de los profesores asociadas a otros aspectos de la cognición como lo señalan Paquay y Wagner (1996). Estos autores utilizan el término paradigma para designar las metas y los medios. En efecto, el estudio y el uso del término resultan de una gran variedad y amplitud. Es el caso análogo cuando se habla del paradigma positivista o del interpretativo, donde las concepciones diversas, se engloban bajo visiones múltiples también. Sin embargo, autores como Kuhn (1969); Guba y Lincoln (1994)²², utilizan el término paradigma con acepciones diferentes.

²¹ Teoría : conjunto de reglas prácticas, cuando son pensadas como principios generales y se hace abstracción de una cantidad de condiciones que sin embargo, tienen influencia necesaria en su aplicación. A la inversa, se denomina práctica no a cualquier acto, sino al que realiza una finalidad y está pensado en relación con principios de conducta representados universalmente. (Ver: Abbagnano (1985). Diccionario de Filosofía. P. 1127).

²² Paradigma : conjunto de creencias de orden metafísico, tales como las creencias respecto del sujeto y de la naturaleza del mundo, del lugar que ocupa « el individuo » en este mundo y de las relaciones entre el mundo y sus partes. Trad. Libre. (Paradigme: ensemble des croyances d'ordre métaphysique, telles les croyances au sujet de la nature du monde, de la place de « l'individu » dans ce monde et des relations entre le monde et ses parties).

Por otra parte, el concepto de «representación social» es popular en ciencias sociales (Garnier, 1995, 2000), sin olvidar, que las concepciones se han visto como similares de sus congéneres las «representaciones». Las representaciones sociales corresponden a marcos de referencia compartidos por las comunidades de pensamiento y de acción (Leclerc, 1999). En el caso de Doise (1986), atribuye a las representaciones la función de tomar posiciones frente a situaciones. En realidad, lo que se señala es que las representaciones sirven y actúan como un apoyo para la toma de decisiones pero, no son en sí mismas una toma de posición.

El aprendizaje del trabajo de profesor en la enseñanza superior constituye un proceso multidimensional que se extiende a través del tiempo (tiempo personal, tiempo escolar, tiempo de la formación en la universidad fase de inserción en el trabajo profesoral, tiempo de la carrera). Este trabajo se nutre de variadas fuentes de conocimientos y de experiencia, a partir de las cuales los profesores edifican las propias concepciones del trabajo de profesor, particularmente, las concepciones en la enseñanza superior (Tardif, 2002). Estudiantes y profesores se convierten en constructores de conocimientos.

Por otra parte, la explicitación de las concepciones de los profesores nuevos (novatos) y expertos puede servirnos de punto de apoyo para orientar los programas de formación en la licenciatura.

Tanto los profesores como los estudiantes son el resultado de los paradigmas y concepciones, que se han seguido en las escuelas primaria y secundaria, en sus propios lugares de origen. Estos paradigmas, conceptos, teorías y concepciones son prácticamente desconocidos en la universidad. Pues bien, podríamos comenzar a conocerlos y es el punto al que deseáramos llegar en nuestra investigación en México.

En resumen, las concepciones y las representaciones son construcciones mentales (Bourgeois y Nizet, 1996) y cognitivas que evolucionan muy rápido, como ya se mencionó anteriormente, (Denis y Sabah, 1993: 100). Las concepciones hacen parte de las construcciones mentales, que el individuo utiliza para aprender, para comprender una situación o bien para poder solucionar un problema determinado (Cordier et al. 1990) o más aún, para hacer intercambios en un grupo. Las concepciones, tanto como las representaciones son esenciales en los estudios en educación, en ciencias sociales y en

ciencias cognitivas y de ahí nuestro interés particular por trabajar las concepciones de los profesores como un medio de estudiar y de comprender su pensamiento.

El debate, a nivel epistemológico, sobre las concepciones, se sitúa en relación con la regularidad de las concepciones (conocimientos) e implica que ellas están en la memoria a largo plazo o, bien que ellas están en la interacción entre el sujeto y el medio ambiente. Sin embargo, la sola prueba concreta de la que disponemos es el discurso del profesor y de la interpretación que los investigadores hacemos. Este debate es muy antiguo, en él se oponen la visión subjetivista y la visión objetivista.

Las concepciones, en general, las presentamos como construcciones mentales utilizadas por los sujetos para aprender. Son ingenuas, individuales y regulares. En los trabajos de la Universidad de Amiens (Congrès d'Amiens, 2002), últimamente, los investigadores señalan, en relación con las representaciones en la enseñanza, lo siguiente: categorizar las situaciones, es entonces, constituer un modelo mental. "Una representación no es necesariamente muy racional, ni muy explícita, es entonces, un modelo práctico, que permite determinar a primera vista, en que tipo de situación nos encontramos." (inspirada en Charlier 1998).

El cuadro siguiente ilustra las relaciones y las diferencias existentes entre las representaciones, las representaciones sociales y las concepciones. Este cuadro, se inspira en Charlier (1998).

Las concepciones

Cuadro No. 3 Síntesis sobre las características de las concepciones y de las representaciones

No.	Noción de	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Similaridades
1.	Concepción	Individual	Regular	Inocente	Inocente
2.	Representación	Individual	Circunstancial	Inocente	
3.	Representación Social	Social	Regular	Inocente	

La intersección muestra la zona común para las tres nociones y señala las grandes diferencias de contenido.

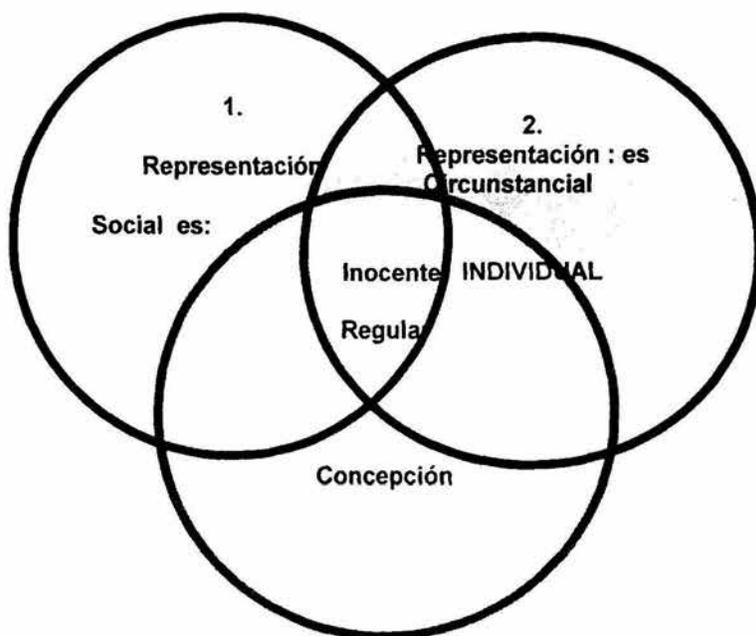


Figura No 4 Las características de las concepciones y las representaciones

2.4.1. ¿El contexto puede influenciar el desarrollo profesional?

Es conveniente hacer una síntesis de estudios realizados sobre concepciones al interior de algunas instituciones de enseñanza superior, en diferentes países. En efecto, el contexto puede estimular o no las concepciones y las representaciones de los profesores o bien, no reconocerlas o solamente tomarlas en cuenta para desarrollar actividades ligadas a la formación o a la socialización de los conocimientos o de las experiencias, en el interior de las instituciones. Por ejemplo, el estudio de Cole (1990) presenta el caso de cuatro profesores. El autor establece como una compatibilidad entre el contexto y lo que él llama

la teoría personal del profesor (« théorie personnelle de l'enseignement du professeur»). El autor concluye que los cuatro profesores se han desarrollado profesionalmente, durante el primer año de trabajo. En nuestro caso, en las dos escuelas superiores del Instituto Politécnico, la situación se manifiesta de la misma manera.

2.4.2. Conclusión sobre los aspectos metodológicos y teóricos de los estudios analizados

Las investigaciones sobre las concepciones de los profesores muestran jerarquías. Según Ramsden (1992) y Samuelowicz y Bain (1992), se puede decir que detrás de todas estas concepciones hay teorías que las fundamentan. Estas teorías sirven para rendir cuenta de la experiencia real de la enseñanza y de la manera como es percibida por los profesores en su recorrido profesional.

Las posiciones de los autores van en el sentido de que podemos distinguir dos posiciones más o menos claras, una de ellas se refiere a las concepciones en general y otra que se refiere a las concepciones educativas o de carácter más elaborado. Las primeras se limitan a saber cómo se transmiten los conocimientos, y las segundas, van en el sentido de las concepciones educativas, más elaboradas y más complejas, las que integran variados elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entre estas tipologías propuestas por los investigadores, se pueden encontrar algunas concepciones educativas intermedias que van de las formas más simples a las más complejas. Sin embargo, la mayoría de los autores concuerdan en señalar, que las concepciones son caminos mentales de referencia, para los profesores universitarios que permiten organizar la enseñanza. De tal manera que la práctica educativa de los profesores está orientada y dirigida por las concepciones pre-establecidas, que ejercen una fuerte influencia sobre su manera de pensar y enseñar. Además, las concepciones educativas de los profesores universitarios están ancladas y situadas en su contexto de trabajo profesoral. Según los autores como Tardif (2002) y Loiola (2001) las concepciones son de alguna manera teorías personales de los profesores, a propósito de su propia manera de enseñar (Ver definiciones de teorías en pág. 58-60).

2.4.3. Enfoques y tendencias actuales de la pedagogía, centrados en la enseñanza universitaria

De acuerdo con Austin (1984), pueden distinguirse, tres concepciones: 1) las centradas sobre los contenidos, 2) las centradas sobre los recursos y 3) las centradas sobre la individualización de los procesos de enseñanza. Estos tres enfoques se manifiestan en los grupos conformados por los profesores responsables de los programas o de los profesores en general, quienes orientan la forma de ver la materia y la formación pedagógica, en las universidades. A continuación se explicarán los tres tipos de concepciones centradas en: 1) el contenido, 2) los recursos y 3) la individualización.

1) La concepción centrada en el contenido

La concepción centrada sobre el contenido, en el ámbito de la enseñanza universitaria, sostiene que el aprendizaje y el desarrollo del estudiante depende esencialmente, de la calidad y del tipo de contenidos a los cuales se ve expuesto. Tal concepción refuerza la visión tradicional de la enseñanza en la universidad. Ella propone centrar el servicio de la pedagogía, casi exclusivamente, sobre el emisor (y sobre la naturaleza del mensaje transmitido), sin realmente tener en cuenta las necesidades y las características del receptor, es decir el estudiante.

2) La concepción centrada sobre los recursos

La concepción centrada sobre los recursos reposa sobre el principio, según el cual la calidad de la formación o del perfeccionamiento pedagógico de los profesores depende de la cantidad y de la calidad de los recursos puestos a su disposición. Siguiendo a Austin (1984: 300), un profesor reconocido puede no prestar ninguna atención a los trabajos de sus

estudiantes: *'un professeur renommé peut très bien n'accorder aucune attention aux travaux de ses étudiants'*.

3) La concepción centrada sobre la individualización

En esta concepción, lo esencial de la formación o del perfeccionamiento pedagógico de los profesores se apoya sobre el trabajo personal, o sobre el estudio individual, sea sobre la utilización de técnicas y de útiles de auto-aprendizaje, que son puestos a la disposición de los profesores. Estas tres concepciones se conjugan con otras que engloban, la formación pedagógica dentro de un contexto más amplio, que incluye la formación de nuevos profesores, así como el desarrollo profesional. Nuestro estudio de la literatura permite, también, desagregar otras seis concepciones importantes, que se mencionan a continuación:

1. La formación y el desarrollo de los profesores se inspira, en la empresa moderna;
2. La formación práctica que se ofrece, en el ejercicio del trabajo;
3. La comunicación entre profesores y estudiantes parece gozar de mayor atención y sensibilización hacia los problemas en la socialización de la enseñanza;
4. Los profesores disponen de diferentes teorías implícitas para su desempeño;
5. El modelo llamado holístico parece ser fundamental para los profesores en la resolución de problemas;
6. Otros modelos de formación utilizados en la industria, podrían privilegiarse, en la formación universitaria.

También, existen varias investigaciones que se interesan por este tema, de las concepciones educativas de los profesores de universidad. Queremos mencionar el análisis relacionado con la formación de los profesores novatos, pues nos parece esencial, así como el proceso de socialización formal de la enseñanza, de los profesores, en las instituciones universitarias.

2.4.4. Las investigaciones sobre las concepciones de la enseñanza, en el contexto universitario

En el campo de la pedagogía universitaria, numerosos estudios intentaron explorar las concepciones del aprendizaje estudiantil, partiendo de sus concepciones del acto de aprender y las relaciones establecidas por los estudiantes y las estrategias de aprendizaje (Säljö, 1979; Entwistle, 1988; Romainville, 1993; Frenay et al. 1998). Según Romainville (1998: 64), estas investigaciones han revelado, que se trataba de alguna manera de una semilla dura, a partir de la cual se estructura el comportamiento académico del estudiante, que comprende la reflexión metacognitiva (Trad. Libre). (*"Ces recherches ont révélé qu'il s'agissait en quelque sorte d'un 'noyau dur' à partir duquel se structure le comportement académique de l'étudiant, y compris sa réflexion métacognitive"*).

Al mismo tiempo, los investigadores han comenzado a interesarse sobre las concepciones de los profesores. Los estudios se han orientado para hacer inventarios sobre las concepciones de los profesores universitarios a propósito de la enseñanza. La mayor parte de los trabajos consagrados a esta pregunta son de origen anglo-sajón. En realidad, en los últimos años, se encuentran, en la Europa francófona, varios estudios sobre las concepciones de los maestros (cf. Donnay y Romainville, 1996b; Romainville, 1998; Parmentier, 1998)²³. Estos estudios son de naturaleza cualitativa y se inscriben en el interior de un campo de investigación multidisciplinaria, reúnen psicólogos, sociólogos, epistemólogos así como profesores de pedagogía y didáctica. Por ejemplo, Dall'Alba (1991) condujo un estudio piloto para identificar y examinar las concepciones de la enseñanza, educación superior. Pretendió identificar la manera como los profesores

23. Las investigaciones ponen en evidencia la existencia de las concepciones de enseñanza de los profesores, antes de las investigaciones modernas sobre concepciones cualitativas de este fenómeno. Varios ejemplos sobre las concepciones del aprendizaje de los estudiantes adultos. Marton y Säljö, 1976; Säljö, 1979. Por otra parte, Parmentier y Romainville (1998: 64) avanzan la idea, según la cual, para ciertos estudiantes aprender en la universidad es memorizar el discurso de un maestro para restituirlo el día del examen. Para otros, es una ocasión de acumular conocimientos para ponerlos en práctica en la futura profesión. Trad. Libre. (*"... pour certains étudiants, apprendre à l'université, c'est mémoriser le discours d'un maître pour lui restituer le jour de l'examen. Pour d'autres, c'est une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de la future profession"*). En síntesis, las investigaciones muestran que cada uno de los estudiantes construye su propia concepción de lo que es aprender en la universidad. Trad. Libre. (*Bref, les recherches montrent que "chacun de nos étudiants se construit ainsi sa propre conception de ce qu'est apprendre à l'université..."*).

comprenden y ven su rol de enseñanza. Este estudio se orienta de la siguiente manera : los entrevistados son veinte (20) profesores pertenecientes a diferentes áreas: economía, inglés, medicina y física. Se les entrevistó sobre la forma de enseñanza, en sus disciplinas. Las entrevistas tocaban puntos sobre exigencias de la disciplina, prácticas de la enseñanza, evaluación, dificultades encontradas, interacciones con los estudiantes, etc. de igual manera, como las dificultades de aprendizaje influyen el aprendizaje de los estudiantes. Las entrevistas transcritas se analizaron según técnicas fenomenográficas.²⁴ Los resultados han sido muy útiles para nuestro trabajo de investigación por los resultados obtenidos. Según Dall'Alba (1991:40), el resultado del análisis de los datos obtenidos en las transcripciones, de la prueba piloto, permitieron concluir sobre las concepciones de la enseñanza, lo siguiente:

- Es la presentación de una información.
- Es la transmisión de la información del profesor para los estudiantes.
- Es la aplicación de la teoría en la práctica.
- Es el desarrollo de: conceptos/principios y su interrelación.
- Es el desarrollo de la capacidad de convertirse en un experto.
- Es la exploración de maneras de comprensión según perspectivas particulares.
- Es la manera de obtener cambios conceptuales.

Dall'Alba (1991: 45) señala que las categorías descritas anteriormente, se han clasificado de la más simple a la más compleja, en relación con la comprensión de la enseñanza.

En el nivel más bajo, la enseñanza se concibe en función del profesor solo y, más particularmente, en función de lo que hace el profesor. A partir de esto, la importancia cambia para integrar el contenido y, en niveles más elevados, la comprensión de la materia

24. El objetivo del análisis fenomenográfico es el de describir cualitativamente las diferentes maneras como las personas comprenden, realizan sus experiencias, o conciben los fenómenos del mundo que los rodea o algunos aspectos de estos fenómenos. Trad. Libre. (Le but d'une telle analyse phénoménographique est de décrire qualitativement les différentes manières dont les gens comprennent, font des expériences ou conçoivent les phénomènes du monde qui les entoure ou certains aspects de ces phénomènes, Marton, 1986: 42).

para los estudiantes se vuelve esencial. Finalmente, la concepción más completa está centrada sobre las relaciones entre profesor- estudiante y contenido. La naturaleza de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes es la característica clave sobre la cual la clasificación de las concepciones, está basada. Las diferentes concepciones de la enseñanza implican roles para los estudiantes que completan aquellos de los profesores. Así, estas concepciones, tienen implicaciones sobre el tipo de aprendizaje que se privilegia en los estudiantes. (Traducción Libre).

« Au niveau le plus bas, l'enseignement est conçu en fonction du seul professeur et, plus particulièrement, en fonction de ce que le professeur fait. À partir de là, l'importance change pour intégrer le contenu et, aux niveaux les plus élevés, la compréhension de la matière par les étudiants devient essentielle. Finalement, la conception la plus complète est centrée sur les relations entre professeur- étudiant et contenu. La nature de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage des étudiants est la caractéristique clé sur laquelle la classification des conceptions est basée. Les différentes conceptions de l'enseignement impliquent des rôles pour les étudiants qui complètent ceux du professeur. Ainsi, ces conceptions ont des implications sur le type d'apprentissage des étudiants qui est encouragé» (Texto original en francés).

Para Ramsden, en su trabajo sobre la enseñanza superior, la concepción está basada sobre una vasta encuesta sobre el aprendizaje de los estudiantes, en la educación superior (Ramsden, 1983, 1988a, 1988b) y sobre una serie de estudios de caso de profesores, llega de alguna manera, a las conclusiones preliminares, ya planteadas por Dall'Alba (1991).

De manera más precisa, Ramsden describe tres concepciones, cada vez, más refinadas y asociadas cada una de ellas, a puntos de vista específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje:

1) "A nivel de la primera concepción, los profesores tienden a pensar que la materia debe ser transmitida, a los estudiantes, además, la enseñanza y el aprendizaje forman parte de un simple proceso de <transmisión-recepción>" (Trad. Libre), (Ramsden, 1991 :77).

« Au niveau de la première conception, les professeurs tendent à penser que la matière doit être transmise aux étudiants et que l'enseignement et l'apprentissage font partie d'un simple processus de "transmission-réception" ».

En efecto, Ramsden (1992: 118) refuerza todavía más su teoría, integrando las tres concepciones en un modelo más amplio. Este modelo toma en cuenta el contexto en el cual se realiza la enseñanza. En definitiva, según Ramsden, la enseñanza y el aprendizaje deben concebirse conjuntamente. Este investigador afirma, que para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, debe tomarse en cuenta el contenido y la calidad de la enseñanza. La situación la describe así:

«...reside en la conexión entre el aprendizaje para el estudiante de un contenido particular y la cualidad de nuestra enseñanza de su contenido... Una buena enseñanza y un buen aprendizaje están ligados a las experiencias de los estudiantes, en relación con lo que nosotros hacemos. De hecho, nosotros no podemos enseñar mejor a menos que seamos capaces de ver lo que nosotros hacemos a partir de sus puntos de vista» (Trad. Libre).

Además, el estudio presentado por Samuelowicz y Bain (1992) examina, igualmente, las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios. El objetivo principal de este estudio, era el de identificar y sistematizar las concepciones de la enseñanza, al establecer comparaciones, con los resultados obtenidos por los investigadores (Dall'Alba, 1991; Balla y Martín, 1991).

En este estudio, trece (13) profesores de dos instituciones, con diferentes maneras de enseñanza, se han reclutado y entrevistado. Las características son: 1) Un grupo del Reino Unido y 2) Un grupo de la Universidad de Australia. Siete (7) profesores de la Universidad Abierta (Reino-Unido), tres (3) en ciencias y cuatro (4) en el campo de las ciencias sociales; seis (6) profesores de la tradicional Universidad de Queensland (Australia), dos (2) en Ciencias y cuatro (4) en Ciencias Sociales. Las entrevistas se registraron y se transcribieron. Al final los investigadores encuentran concepciones diferentes entre los profesores. Samuelowicz y Bain (1992) han encontrado cinco(5) concepciones cualitativamente diferentes entre los trece (13) profesores : 1) la enseñanza como soporte

para el aprendizaje del estudiante; 2) la enseñanza como una actividad que busca modificar las concepciones del estudiante o su comprensión del mundo; 3) la enseñanza como medio para facilitar la comprensión; 4) la enseñanza como una transmisión del saber y de actitudes cognitivas en el marco del trabajo de una disciplina académica; 5) la enseñanza para poder impartir la información.

Sin olvidar, un estudio más reciente, donde Trigwell (1995) llega a conclusiones similares a las de Samuelowicz y Bain (1992). Este es un estudio descriptivo y cualitativo con profesores de un curso de física de primer año, en dos universidades australianas. Seis profesores del departamento de Química y de Física de dos universidades (24 profesores en total) fueron interrogados individualmente sobre sus enfoques de la enseñanza y sus reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Su enseñanza incluía cursos de apoyo a ingenieros, enfermeras, químicos y físicos. Además el hecho de dar conferencias, también hacía parte de su enseñanza, para quienes habían sido contratados, para la enseñanza en los laboratorios o para realizar trabajos dirigidos. A continuación aparece un cuadro donde se intenta sintetizar y caracterizar algunas de las diferencias y semejanzas entre estas concepciones y representaciones. Estos estudios, han servido de base para nuestro trabajo de investigación, por las directivas claras y precisas en los procesos y el rigor propuesto.

Cuadro No. 4 CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES

No.	CONCEPCIONES	REPRESENTACIONES	SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS
1.	Es individual, personal e ingenua	El concepto de las representaciones han impactado, mayormente, la escuela primaria y la secundaria	Ellas hacen parte de construcciones mentales
2.	Los ángulos de estudio son diversos	Es individual, ingenua y circunstancial	Ellas se mueven y cambian para aprender
3.	La construcción se realiza en la interacción con el medio ambiente	La representación tiene un carácter social y regular	Las dos están en la base de las investigaciones en educación y de la teoría sobre el Pensamiento de los profesores
4.	Las concepciones están en la base del estudio de la Pedagogía universitaria	Las representaciones son propias de situaciones particulares	Las concepciones y las representaciones comparten una relación interactiva
5.	Las concepciones se analizan en un contexto específico	Las representaciones se guardan en la memoria a largo plazo	Las dos tanto representaciones como concepciones forman parte de la teoría sobre "El pensamiento de los profesores"
6.	Las concepciones, según los constructivistas, no se jerarquizan.	Las representaciones son un tipo de conocimiento bien definido, según los objetivistas	El debate se centra sobre la objetividad y la subjetividad de las dos concepciones y representaciones
7.	Son un tipo particular de conocimientos	Una representación es integradora	Una representaciones tienen más carácter social
8.	Las concepciones se construyen de manera creativa por los sujetos, según la teoría de los constructivistas	Las representaciones pueden integrar varias concepciones	Las representaciones son integradoras y más generales
9.	Las concepciones intervienen a nivel de la construcción de los conocimientos de los estudiantes	Intervienen las conductas y la comunicación social	Las dos intervienen en diferentes niveles
10.	Son observaciones personales	Las representaciones son jerarquizadas, producto de categorías de concepciones, según los fenomenógrafos.	Las concepciones son más específicas pues son observaciones de los sujetos

2.4.5. Las concepciones educativas

Las concepciones en educación, se manifiestan de diferentes maneras, ya sea, por el camino de los investigadores, o por el pensamiento de los profesores. En efecto, según algunos autores, Tardif et al. (1998); Loiola (2002) afirman que: la práctica profesional llega a ser un espacio original de aprendizaje y formación, relativamente autónomo para los practicantes.

Otros autores insisten sobre el hecho de que la experiencia práctica presenta una dimensión de reflexión o una dimensión de conceptualización, que ella puede engendrar un saber de carácter científico (Tardif y Gauthier, 1992).

Otros autores como Schön (1995), el profesional, supera la simple aplicación de las técnicas, para buscar soluciones originales a problemas encontrados, en la realidad cotidiana. Por esta razón, conocer las concepciones de los profesores permite hacer surgir el desarrollo, la aplicación de un enfoque educativo específico y apreciar la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes, en la concepción y la impartición de la enseñanza.

El estudio de las concepciones ayuda a construir un saber práctico sobre el terreno, en el lugar específico, según las condiciones y las necesidades donde se ejerce la enseñanza.

En la revisión de la literatura, artículos y autores, constatamos que los descriptores próximos a este término son: percepción, saber, conocimientos. Sin embargo, en los bancos de información de América del Norte (Canadá y USA), el término próximo es el de "knowledge base", (conocimiento de base) término asimilado al de competencia. El hecho de ligarlo a otros términos, establece una cierta ambigüedad, en la interpretación de las concepciones, razón de nuestro interés constante por el término (Paquette, 2002: 35). Por ejemplo, en alemán, la concepción utilizada por Dilthey, *erklären y verstehen* (explicar y comprender aplicada en Ciencias Humanas y en Ciencias Exactas). Tochon (1996), considera que la experiencia es importante, en la construcción de los saberes (concepciones) o conocimientos. Sin embargo, este autor diferencia los dos términos: conocimientos y saberes (*connaissances et savoirs*). Otros autores contradicen este punto de vista y consideran que la experiencia es poco importante. En la educación universitaria

surgen incógnitas al respecto. Las concepciones educativas responden a la pregunta ¿Las concepciones educativas son formas de aprender?

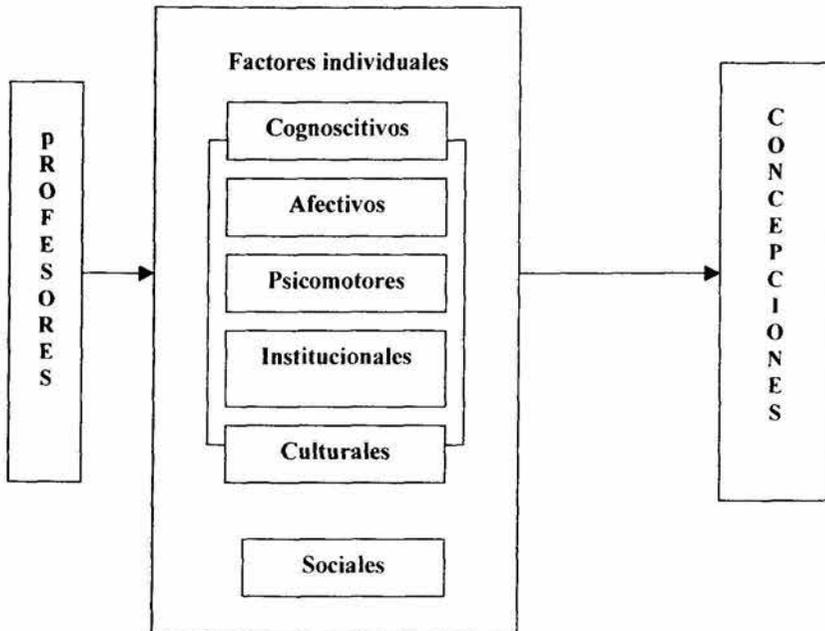
La noción de concepción educativa se refiere a la educación e incluye la visión de una concepción inocente (naïve), espontánea; puede asimilarse a una representación. Estas concepciones educativas son utilizadas, en la práctica cotidiana, según diferentes autores. Para Larochelle y Désautels (1992: 11) la concepción es: el resultado de las descripciones de las interacciones del sujeto, con el medio ambiente, según las explicaciones del sujeto. Para Charlier (1998) la categorización de inocente (naïve) es nueva. La tercera noción toma en cuenta la experiencia del sujeto y la elaboración de su sistema de representaciones, y su dinámica. Para Jodelet (1984: 26), las representaciones son un “sistema de recepción, de referencia, y un trabajo de transformación, de integración, de apropiación de información y de representación, nuevos o diferentes.” (Trad. Libre). En conclusión, el profesor desarrolla y construye una cierta imagen de su propia enseñanza, es su propia representación de la enseñanza.

2.5. Estudios sobre las concepciones educativas

Señalamos que seguiremos la clasificación de Giddens (1987) respecto a la conciencia discursiva y a la conciencia práctica. Estas ideas las comparten algunos autores en América del Norte (Tardif (2002-2003; Loiola, 2001) lo retoman cuando se habla de la verbalización, en discursos, así como la práctica de los profesores. En efecto, retomamos la clasificación de los canadienses Tardif (2002-2003) y Tardif y Lessard (1999) sobre las concepciones educativas. Se aprecian dos posiciones, en el contexto de los profesores universitarios (los discursos y las prácticas de enseñanza, de los profesores). La primera postura se refiere al discurso (como actividad), utilizado por el profesor. Este discurso permite verbalizar, poder expresarse por: ideas, juicios, argumentos, representaciones, representaciones sociales, concepciones, etc., cuyo objetivo es cumplir una tarea (la parte consciente del discurso). La segunda postura, lleva a la práctica, engloba lo que el profesor sabe hacer y lo que él puede decir, acerca de la disciplina que enseña.

En efecto, la tarea de enseñar en el IPN o, en la universidad, exige tomar en consideración la herencia cultural y personal del profesor. Los objetivos, las metas, las ideas, los proyectos, las experiencias, las creencias, los retos, las limitaciones, las dificultades, en las concepciones de las que él es "consciente" y de las que él puede dar cuenta e intentar completarlas. En el camino empírico de esta investigación, nuestra intención central es la de buscar las concepciones educativas a nivel del discurso de los profesores del IPN.

Cuadro No. 5 CUADRO CONCEPTUAL GENERAL



2.5.1. Los enfoques centrados en los profesores y en la enseñanza pueden influenciar directa o indirectamente, el pensamiento de los profesores

Los profesores pueden ser influenciados directa o indirectamente, en su forma de pensar debido a los enfoques que ellos manejan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estos enfoques los explicaremos en detalle más adelante. Los enfoques de los que hablaremos son los siguientes:

- 1) El enfoque Proceso-producto, basado en los comportamientos significativos de los profesores.
- 2) El enfoque cognotivista, basado en el principio donde la enseñanza y el aprendizaje están unidos y favorecen la integración de los conocimientos frente a los estudiantes.
- 3) El enfoque interaccionista-subjetivista donde la realidad se ve como una integración de elementos objetivos y subjetivos que el profesor incorpora en la experiencia del trabajo.

En la realidad del trabajo académico de los maestros, observamos que los enfoques mencionados no aparecen puros, en la realidad cotidiana sino que son el resultado de mezclas de cada uno de ellos. En nuestro trabajo trataremos de mostrar cuáles son los elementos de estos enfoques, que están presentes, en las dos escuelas del Instituto.

2.5.2. El enfoque proceso-producto

Este enfoque es más o menos antiguo, en el campo de la investigación, sobre los profesores y la enseñanza. Los orígenes de este enfoque se remontan a los años 50 del siglo XX. se inspira en el positivismo de Comte. Este paradigma llamado proceso-producto está fundado sobre los comportamientos significativos de los profesores, tomando en cuenta, guías de observación pre-establecidas. Además, los comportamientos de los profesores están soportados en la correlación de las variables ligadas a la actuación de los estudiantes en su recorrido escolar (lo que corresponde al predictor de eficacia).

En efecto, el enfoque proceso-producto compara, de manera general, los resultados de los estudiantes con los tests estandarizados de las variables comportamentales de los profesores. Entonces, para esta corriente de pensamiento, las hipótesis serán formuladas en términos cuantitativos, más bien, que cualitativos donde el profesor es la variable determinante del aprendizaje del estudiante. En consecuencia, los investigadores orientados por este paradigma postulan que todas las leyes del proceso « enseñanza-aprendizaje » se inscriben en las situaciones observables de la clase tales como: el número y el tipo de preguntas hechas por el profesor, las interacciones de los estudiantes en una clase, los movimientos faciales, los movimientos de ojos, etc. (Gage, 1985; Gauthier et al., 1992). Los dos objetivos fundamentales por seguir, en el caso de estos investigadores, son en primer lugar, la descripción del proceso de enseñanza- aprendizaje y en segundo lugar, el mejoramiento de este proceso. Los investigadores buscan entonces, evaluar la eficacia de la enseñanza estudiando las relaciones entre la medida de los comportamientos de los profesores en clase y el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el profesor se convierte en un gestor de cursos y un personaje que resuelve problemas. Esta es una visión que puede ser considerada como restringida, en relación con lo que el profesor podría hacer. Por otra parte, este enfoque concibe los comportamientos de seres humanos como comportamientos mecánicos, lo que implica que los investigadores, formados en esta óptica, podrían proporcionarnos informaciones más precisas sobre los comportamientos de los maestros.

2.5.3. El enfoque cognitivista

La visión cognitivista aplicada a la educación, se apoya en métodos cualitativos más que cuantitativos, en los tests estandarizados así como en los diferentes enfoques²⁵. Según los

²⁵ Enfoque, definido en el diccionario de educación así : es una manera general de percibir, de estudiar una pregunta o cómo una lente de aproximación se puede comprender como una pedagogía, es una base teórica constituida por un conjunto de principios sobre los cuales reposa la elaboración de un programa de estudios, la selección de estrategias de enseñanza o de evaluación así como las formas de retroacción (N. Del Tr.Feed-back) , Legendre, p. 76. Trad. Libre).

postulados de este enfoque cognotivista, es importante comprender bien los procesos de tratamiento de información (Gagné, 1999; Weiner, 1985, citado por Gauthier et al., 1992), porque la enseñanza y el aprendizaje están íntimamente unidos. Además, este enfoque señala que las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje favorecen la integración de los conocimientos frente a los estudiantes. Estas condiciones son importantes para los investigadores que apoyan o sostienen este enfoque. Es de anotar que esta concepción es contraria al postulado del enfoque proceso-producto, porque esta concepción mantiene una cierta preocupación por la interacción entre el medio ambiente y los actores del proceso, es decir, el profesor y los estudiantes (Tardif, J. 1992), lo que anuncia un acercamiento a la fenomenología. Por otra parte, los conocimientos son contextualizados y especulativos. Sin embargo, el enfoque proceso-producto y el cognotivismo requieren de una planificación estrecha con el fin de alcanzar mejor los objetivos de la enseñanza.

Las investigaciones hechas en el marco de este enfoque, utilizan instrumentos de recolección de datos apropiados a la investigación, tales como, la observación en clase, la verbalización de los pensamientos de los profesores, la cartografía conceptual, desde el punto de vista semántico, la praxis autobiográfica, que establece una relación igual, entre los profesores y los investigadores.

Entonces, con la corriente cognotivista, nosotros asistimos a una evolución del pensamiento en la enseñanza, porque el profesor se convierte en una persona que toma decisiones. Este profesor contribuye a la creación de los conocimientos, así como, lo hacen los estudiantes también. De la misma manera, ellos se convierten en los constructores de sentido pedagógico, en la actividad cognitiva.

« C'est une façon générale de percevoir, d'étudier une question ou comme *une lunette d'approche*, on peut le comprendre comme une pédagogie, c'est une base théorique constituée d'un ensemble des principes sur lesquels reposent l'élaboration d'un programme d'études, les choix des stratégies d'enseignement ou d'évaluation ainsi que les modes de rétroaction » (Legendre, p.76)..

2.5.4. El enfoque interaccionista-subjetivista

Diversas orientaciones de investigación que se basan sobre una concepción fenomenológica pueden ser reagrupadas bajo la denominación de enfoque interaccionista-subjetivista. Estas orientaciones son: el interaccionismo-simbólico, la etnometodología, la etnografía escolar, la sociolingüística y el enfoque ecológico.

La fenomenología, que sostiene el enfoque interaccionista-subjetivista, nació de la tentativa de conciliación planteada por Husserl²⁶ a propósito de la intencionalidad de los fenómenos mentales y la universalidad de ciertos conceptos (números, colores y formas, entre otros). La fenomenología se interesa, por la experiencia de los seres humanos en relación con los otros. El sentido que el ser humano acuerda a sus experiencias está constituido, a la vez, por la interacción con el otro y el proceso de reflexión que se establece. En el contexto de la enseñanza, la realidad está concebida como un conjunto de fenómenos y de individuos. Es por esta razón que no pueden entonces, ser comprendidos sino en función del sentido que ellos acuerdan a las situaciones. A pesar del carácter evolutivo de la significación acordada, sin embargo, lo que implica mínimamente, es una comprensión de las interacciones en un medio ambiente dado.

A partir de los postulados de la fenomenología, el enfoque interaccionista-subjetivista ha logrado su desarrollo. La realidad se ve como una integración de elementos objetivos y subjetivos, ella influye en la visión particular del saber de los profesores. De tal manera que estos saberes son considerados, a la vez, objetivos formales y subjetivos nacidos de la experiencia del trabajo (Gauthier et al., 1992).

Al seguir este enfoque, nosotros tenemos entonces acceso al mundo siguiendo la vía de las representaciones de los actores. Los actores (los estudiantes, el profesor, algunas veces, el investigador) están en interacción constante en un medio complejo (la clase) y son agentes dinámicos en el aprendizaje. Estas interacciones constituyen una clase de transacción entre los actores.

²⁶ Edmond. Husserl ha tenido gran influencia en estudiosos del post-modernismo.

El enfoque interaccionista-subjetivista implica una visión particular de las concepciones de los profesores derivadas de sus creencias, de sus valores, de un cierto saber pedagógico y de la experiencia práctica.

El objeto de investigación se construye “a posteriori”, porque una buena parte de las actividades pueden considerarse improvisadas y por esta razón, los resultados se prestan poco a la generalización (Gauthier et al., 1997).

Entonces, el aporte más importante del interaccionismo-subjetivista se refiere al pensamiento de los profesores, hecho que conduce a tomar en cuenta la complejidad de las interacciones en el interior de una clase, así como el de la utilización de los diferentes métodos de investigación y de la riqueza de las teorías de los profesores frente a la complejidad del saber.

2.6. Paradigma del pensamiento de los profesores

2.6.1. El pensamiento de los profesores

Después de muchos años, las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores han comenzado a conocerse en el mundo de la educación. En efecto este pensamiento de los profesores denominado en inglés «Teacher’s Thinking o Teacher Thinking »²⁷ es un paradigma que ha evolucionado según diversas corrientes de pensamiento de la psicología cognoscitiva, de la etnometodología y de la hermenéutica. Al principio, este paradigma se centró en el trabajo de los educadores, en las escuelas primarias, luego en las escuelas secundarias y más tarde en la universidad (Elbaz, 1991; Charlier, 1998; Calderhead, 1991; Huberman, 1991; Romainville, 1998; Gauthier et al., 1992; Tardif et al., 1996, Tardif, 1999).

Este paradigma se ha configurado en diferentes etapas y se ha alimentado también, de múltiples fuentes. De todas estas fuentes podemos mencionar corrientes y autores como: 1) Calderhead (1988) quien ha desarrollado el concepto de creencias de los profesores. Este concepto está fuertemente influenciado por la antropología; 2) otro investigador, que ha contribuido a la emergencia del paradigma de “la pensée des enseignants” es Shulman

²⁷ De ahora en adelante se le llamará “El pensamiento de los profesores”.

(1986, 1987). Este ha desarrollado un modelo centrado sobre el concepto de “*base de conocimientos*”. Esta base de conocimientos presenta una tipología jerárquica. En este modelo jerarquizado, la pedagogía se convierte en un concepto importante; 3) otra fuente de este paradigma es la corriente de pensamiento de Schön y la teoría de la reflexión. Así, las influencias de diferentes corrientes permiten constatar una pluralidad de tendencias. La primer tendencia se orienta a la enseñanza primaria, que concibe la enseñanza como oficio y la segunda hacia la educación superior, que concibe la enseñanza como una profesión.

En cuanto al plano epistemológico, existe una interrogante sobre la naturaleza de los valores, de los principios, de los conceptos, de los métodos y de los resultados de las ciencias. La evolución del pensamiento de los profesores sigue los enfoques de pensamiento como el enfoque proceso-producto, el cognitivismo y el interaccionismo subjetivista (Tochon, 1993; Tardif et al., 1999, Gauthier et al. , 1997).

Los investigadores que se interesan en el pensamiento de los profesores pueden apoyarse sobre muchas concepciones de la investigación, para obtener resultados pertinentes que hacen resurgir el pensamiento de los profesores. Retomando a Gauthier et al. (1997), Tardif (2002), Tochon (1993) y a Charlier (1998), desarrollaremos brevemente tres grandes enfoques que pueden sustentar las investigaciones hechas en el marco de la corriente del pensamiento de los profesores, con base en los enfoques: proceso-producto, el enfoque cognotivista y el enfoque interaccionista-subjetivista.

2.6.1.1. Modelo de Kember

Este trabajo de investigación se basa en el paradigma del pensamiento de los profesores dentro de un enfoque interaccionista-subjetivista. Muchos investigadores se han interesado en las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, tal y como se conciben en este paradigma y en este enfoque. Kember es uno de los investigadores que ha propuesto un modelo teórico sobre este objeto específico. Kember (1997) se ha interesado por explicar los lazos que existen entre las concepciones de la enseñanza de los profesores y los resultados sobre el aprendizaje de los estudiantes. Este modelo teórico parece entonces útil para guiar la investigación. Es de precisar que este modelo no se ha propuesto intentar la explicación de cómo se han adquirido estas concepciones de la enseñanza, por lo que

hemos considerado importante complementarlo con otro autor, cuyo modelo teórico consideramos compatible con el de Kember (1997) en relación con las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las modalidades de trabajo privilegiadas? y ¿En que contexto aprenden ellos su trabajo de profesores?. El modelo teórico que mencionamos anteriormente, es el de Tardif (2002). Este modelo habla sobre la adquisición de los saberes (concepciones) en enseñanza. Este modelo parece ajustarse de manera pertinente para poder organizar mejor el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. Cada uno de estos modelos teóricos será presentado brevemente más adelante.

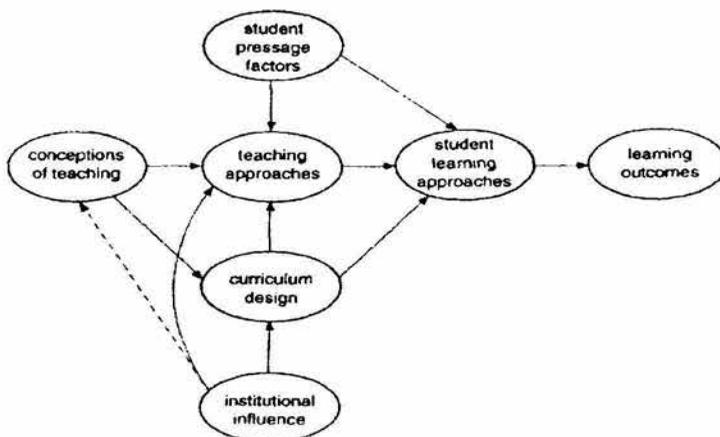
2.6.1.2 Modelo teórico de Kember sobre las concepciones de los profesores.

Kember (1997) ha efectuado muchas investigaciones, particularmente en la Universidad politécnica de Hong Kong en China, para identificar las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios, al igual que la influencia de aquellas sobre los enfoques seleccionados de la enseñanza.

Después de estos estudios, él concibió un modelo que muestra cómo las concepciones influyen sobre la forma de enseñar. Este modelo, sin haber sido completamente validado todavía, ha sido elaborado después de la validación de las relaciones entre ciertos elementos que son representados en la figura 2.5. La parte que concierne a la relación con los estudiantes (relación indicada por los deberes y derechos) ha sido estudiada por varios investigadores como: Biggs (1987), Marton et al., (1993) y Ramsden (1992). Por otra parte, los lazos entre las concepciones y la influencia institucional están en curso de validación por el equipo de Kember en Hong Kong, han sido presentados en trece (13) artículos. En el Modelo Teórico de Kember (1997) (en la figura 2.5, se observa una línea punteada), la cual nos indica la relación entre la influencia institucional y los enfoques en enseñanza (ver la curva punteada de la figura 1), ha sido mucho menos estudiada.

A continuación presentamos el Modelo de Kember, así como los diferentes elementos que lo constituyen. Este Modelo ha sido el resultado de múltiples investigaciones tanto en Inglaterra como en China.

Figura No. 5 El Modelo Teórico de Kember, que establece las relaciones entre las concepciones y los enfoques de la enseñanza.



Fuente (Source): Kember & Kwan (2000: 471)

Explicación del Modelo de Kember:

- | | | |
|----|------------------------------|---|
| 1. | Student passage factors: | Factores predictivos del estudiante. |
| 2. | Conceptions of teaching: | Concepciones de la enseñanza. |
| 3. | Teaching approaches: | Enfoques de la enseñanza. |
| 4. | Student learning approaches: | Enfoques de aprendizaje del estudiante. |
| 5. | Learning outcomes | Metas de aprendizaje |
| 6. | Curriculum design | Diseño curricular |
| 7. | Institutional influence | Influencia institucional |

Así bien hemos tomado en cuenta estos factores. Sin embargo, la parte fundamental del modelo se centra en los factores número 2 (concepciones de la enseñanza) y el 7 (influencia institucional).

Este modelo de Kember ha podido identificar dos grandes orientaciones de las concepciones de la enseñanza, una que está centrada sobre el contenido, que los profesores transmiten y la otra sobre el aprendizaje del estudiante. Cada una de estas dos orientaciones

tiene dos sub-categorías de concepciones identificadas como la transmisión de la información y la transmisión de los conocimientos estructurados.

Este modelo se inserta en el enfoque interaccionista-subjetivista donde se intentan explicar las relaciones, que influyen las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios. Este modelo puede contribuir a orientar el análisis de los datos recopilados, en el marco de esta investigación doctoral, en el contexto de los profesores del IPN. Contribuirá a señalar los elementos del contexto, que serán pertinentes en la emergencia de nuevos objetos de estudio.

2.6.1.3 Modelo teórico sobre la adquisición de los saberes de los profesores.

Desde 1990, Tardif y Lessard han comenzado a desarrollar un modelo para los profesores de la escuela primaria. Este modelo puede decirse que pertenece al paradigma del pensamiento de los profesores y que se interesa en los tipos de saberes de los profesores, así como en la profesionalización de la enseñanza y en la adquisición de los saberes de estos profesores (Loiola y Tardif, 2002; Tardif, 1999; 2002). En el marco de esta investigación doctoral, los aspectos tratados sobre la profesionalización y la adquisición de los saberes podrían ayudar a organizar los datos recabados, en unión con la segunda y la tercera preguntas de investigación.²⁸ La profesionalización y la adquisición de los saberes, para los profesores universitarios, son aspectos de Ciencias de la educación, poco desarrollados en la actualidad. A pesar de que este modelo proviene de la enseñanza primaria, no excluye la hipótesis propuesta sobre los elementos identificados, que llevan a la profesionalización y a la adquisición de los saberes, los cuales podrían ser parecidos a los de los profesores universitarios. Entre los profesores de la escuela primaria, múltiples categorías permiten adquirir el saber, por ejemplo, dentro de su formación inicial, la experiencia personal del aprendizaje, los intercambios con los pares y los colegas, etc. Estas maneras de adquirir el saber podrían muy bien ser las mismas para los profesores universitarios. Además, se

²⁸ ¿Cuáles son las modalidades de trabajo privilegiadas? y ¿En qué contextos aprenden ellos su trabajo de profesores?

interrelacionan las formas de aprender a enseñar, la selección de la carrera, el ingreso a la docencia y la formación recibida.

Dado que el saber puede ser considerado como un tipo de concepción (Gauthier et al. 1997), este modelo es coherente para guiar el análisis de datos sobre las formas como los profesores del IPN adquieren sus concepciones de la enseñanza. Porque la población que se estudia es diferente y que el término concepción es más vasto que aquel de saber, es posible que esta investigación permita identificar nuevas formas de adquirir las concepciones en enseñanza, y proporcione indicios sobre el grado de profesionalización de los profesores universitarios.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. El diseño de investigación

Esta investigación utilizará un diseño de investigación cualitativo dentro de un enfoque fenomenológico. Este diseño de investigación ha sido escogido para responder las preguntas de investigación, porque el enfoque fenomenológico permite interesarse en los sentidos únicos que los individuos acuerdan a la realidad, que ellos viven. Es posible creer que las concepciones de los profesores corresponden al sentido acordado a su enseñanza, la realidad de su contexto interactivo con los estudiantes y el medio ambiente (la clase). En esta visión, la interacción contribuye a construir diversas teorías personales, sobre la manera de enseñar en la universidad (Miles y Huberman, 2003).

Es bien sabido que existen dos formas de ejecutar la investigación, sea cuantitativa o cualitativa, lo que constituye el centro de numerosos debates entre investigadores. A pesar de las diferentes opiniones sobre ventajas y desventajas de unas en relación con las otras, Van der Maren (1987) citado por Karsenti (2000) considera, que estas dos orientaciones en investigación no se oponen, sino que son complementarias. Además, la investigación cualitativa puede ser apropiada, en el contexto donde el objeto se ha explorado poco, caso de la presente investigación. Apoyándonos en esta manera de concebir la investigación y, dado que las preguntas propuestas para la investigación tienden a encontrar respuestas a la problemática expuesta, se considera que la orientación cualitativa es aquella que parece la más coherente, porque ella ofrece más posibilidades para generar resultados útiles para esta investigación.

Puede ser útil especificar que los otros se ponen de acuerdo para precisar que el objetivo de la investigación cualitativa es estudiar un fenómeno en profundidad y, de manera intensiva lo que no es posible sino con una muestra de tamaño restringido. (Deslauriers, 1991; Selltiz et al., 1977; Strauss y Corbin, 1990; Van der Maren, 1987). No esperamos generalizar los

resultados obtenidos, sino más bien generar nuevas pistas para mejorar la comprensión de las concepciones de los profesores frente a la práctica de la enseñanza. Estas nuevas pistas podrían llevar a la emergencia de una apertura sobre nuevas visiones de la enseñanza, en la universidad y podría mostrar, que existen nuevas concepciones sobre la pedagogía universitaria. Estas concepciones permitirán alcanzar el objetivo de la presente investigación, al orientar las decisiones de las autoridades, para la formación de los profesores, en el IPN.

3.2. Los datos

De acuerdo con la necesidad de recurrir a la observación directa de los fenómenos y como es el caso de descubrir conceptos que surgen, éstos no pueden ser cuantificados, entonces nos referimos a datos de naturaleza cualitativa para nuestro estudio. También se ha mencionado en la revisión de la documentación, la escasa existencia de información sobre el tema de estudio. Es de anotar, que la naturaleza de los datos, no impacta el estudio como tal sino que, es indiferente para la estrategia, pero útil para la estrategia de validación de la naturaleza cualitativa o cuantitativa de los datos del estudio.

Esta muestra, ha sido seleccionada de manera no aleatoria, corresponde al tipo de diseño de investigación escogido (Miles y Huberman, 2003). Los participantes han sido seleccionados para el estudio, hasta que se llegue a la saturación de datos, con el fin de hacer surgir temáticas de estudio, que permitan captar bien el objeto de este estudio, es decir, las concepciones pedagógicas de los profesores, así como las situaciones que han permitido la adquisición de estas concepciones.

La muestra escogida para este estudio, cubrió dos de los tres sectores en el IPN. La muestra se constituyó por treinta y seis (36) profesores del nivel de licenciatura, que trabajan en las escuelas superiores del IPN. Dos escuelas específicas del sector de ciencias médico-biológicas y la otra de ciencias sociales y administrativas han sido seleccionadas, la Escuela Superior de Medicina y la Escuela Superior de Turismo. Los profesores de la primera escuela tienen por responsabilidad formar médicos, en la gran mayoría, médicos especialistas, sin una formación específica, en educación. Los profesores de la Escuela de

Turismo forman licenciados que trabajan en turismo, en México, cuya industria turística constituye la segunda mayor fuente de ingresos para el país. Estos profesores son en gran parte, licenciados en turismo, en matemáticas, en lenguas, en economía o en contabilidad. Pero, algunos entre ellos, no cuentan con una licenciatura, en la especialidad de hotelería y restaurantes. En esta escuela también, muy pocos de esos profesores han recibido una formación en educación. Para el tercer sector de Físico-matemáticas (ingenierías), fue imposible trabajar con este sector, por razones administrativas.

3.3. Fuentes de los datos

El estudio de caso se desarrolló siguiendo varias técnicas de recolección de datos, como se mencionó antes la observación en situación. Llamada también observación participante (Laperrière, 1985). Las transcripciones, las notas personales del Diario de Campo (Journal de bord), registran las impresiones de la investigadora y constituyen, nuevas fuentes de datos, para este estudio. Los datos provienen de instrumentos de recolección, que han sido concebidos con el fin de realizar entrevistas, en este caso de carácter semi-dirigidas maleables, que se apoyan sobre el cuadro teórico de Kember y Tardif y que permiten adaptarse según las circunstancias. En la investigación cualitativa, la experiencia de campo que vivirá el investigador juega un rol central en la recolección y el análisis de datos obtenidos (Miles y Huberman, 2003; Van Der Maren, 1987). De esta manera, el investigador debe tener instrumentos adaptados y pertinentes dentro del contexto del estudio. Es sabido que una fuente variada de éstos permite captar mejor la riqueza del fenómeno de estudio (Miles y Huberman, 2003). Entonces, la recolección de los datos para este estudio será hecho con la ayuda de dos métodos diferentes y a la vez complementarios: 1) entrevistas semi-dirigidas, que fueron registradas cuyas transcripciones fueron escritas y codificadas, y 2) análisis documental de textos administrativos y académicos.

3.3.1. La observación en situación

La observación en las actividades de trabajo de los profesores, las discusiones de casos y las entrevistas semi-dirigidas y el trabajo de la investigadora, por más de veinte años en la Institución, han permitido tener un rol de observadora participante. Las diferentes formas de recoger la información han permitido tener el acceso a aspectos tales como: puntos de vista variados, impresiones, percepciones y, algunas veces a valores diversos de los profesores implicados en el estudio de caso. Este tipo de datos que nos llevan a la dimensión subjetiva y simbólica, del sujeto, son esenciales y no deberían dejarse de lado para logra la comprensión de la problemática. En la investigación etnográfica o de elaboración, el observador se coloca en el lugar de los observados y toma en cuenta su propia subjetividad para el análisis de los fenómenos. Esta posición contradice la forma tradicional de investigación, donde el investigador se distancia del fenómeno, y lo observa desde el exterior.

El objeto de la observación en situación, en el trabajo presente, ha sido el resultado de la observación y descripción sistemática que se dan en las intervenciones de los profesores y respetando las condiciones normales del medio en el cual se desarrolló la investigación.

3.3.2. Las entrevistas semi-dirigidas

La entrevista es una técnica adecuada cuando se escoge entrar en contacto directo con las personas para obtener datos cualitativos de investigación, porque según Patton (1980), el objetivo principal de una entrevista semi-dirigida es el de obtener el acceso a la forma como una persona, en un grupo en particular, puede pensar. La entrevista semi-dirigida ha sido seleccionada, porque ella tiene la ventaja de dejar aparecer temas que podrían ser pertinentes para esta investigación y, de los cuales, nosotros no podríamos sospechar de la existencia, antes de este estudio.

De esta manera, la entrevista semi-dirigida como método de recolección de datos responde a las exigencias de nuestro objeto de estudio en lo que concierne al surgimiento de datos

significativos en el marco de un estudio fenomenológico. Los datos obtenidos con la ayuda de estas entrevistas deberán obtenerse respuestas para las tres preguntas de investigación.

El instrumento de entrevista semi-dirigida se compone de veinte preguntas distribuidas en cuatro partes. La primera parte corresponde a la identificación socio-demográfica del participante, siete (7) preguntas. El participante debe seleccionar entre las opciones planteadas por las opciones y posibilidades de respuestas sugeridas. Esta forma de presentación, para la selección, permite sin embargo, la personalización. La segunda parte, se centra sobre la elección de la carrera como profesor universitario y comprende diez preguntas abiertas donde las respuestas serán registradas en la grabadora. Los temas de las preguntas versan, entre otras cosas, sobre las actividades como profesor, sobre la formación, sobre las condiciones de trabajo, sobre la importancia acordada a la formación y sobre las concepciones del saber enseñar. Además, los profesores realizan una evaluación sobre la importancia acordada a la formación recibida, en el IPN. La tercera parte, puede considerarse como un ejercicio que se basa en un cuestionario que comporta tres preguntas donde los participantes deben ordenar, jerárquicamente, las respuestas que ellos seleccionan. Estas respuestas se refieren a la importancia, que ellos le acuerdan a la enseñanza, sea, centrada en el contenido o en los estudiantes. Finalmente, la cuarta parte comporta una pregunta abierta que concierne los cambios que los profesores sugieren para mejorar la calidad de la enseñanza. Alrededor de quince minutos son propuestos para responder por escrito a esta última parte.

Este cuestionario ha sido elaborado a partir de múltiples fuentes. Entre esas fuentes, podemos citar el instrumento utilizado en la universidad Laval de Québec, Canadá, sobre la formación de profesores de primaria (Gauthier et al., 1995); otro instrumento fue el desarrollado en la universidad de Montreal (Haché, 2002) sobre la integración pedagógica de los profesores asistentes y encargados de cursos, en los primeros años de esta universidad. Finalmente, tomamos como fuente de inspiración, un tercer instrumento que ha sido desarrollado por Kember (1997, Kember y Kwan, 2000). Estos autores ya mencionados han estudiado a profesores, que trabajan en los primeros semestres, de algunas universidades en China, por ejemplo en Facultades como las de Medicina y Ciencias Sociales, lo que nos da un espectro más amplio de los resultados. Estos resultados

nos han proporcionado algunas pistas interesantes para nuestro trabajo de investigación. Las pistas más importantes se refieren a la formación de profesores y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Este cuestionario ha sido validado por algunos expertos e investigadores de la Universidad de Montreal, adscritos a la facultad de Ciencias de la educación. Es conveniente señalar, que antes de iniciar el estudio de campo, el cuestionario que se aplicó, sobre el terreno, tuvo la validación estructural y de contenido. Se utilizó una estrategia de análisis semántico y para el análisis e interpretación del contenido de las entrevistas nos ayudamos con un estudio piloto, realizado en las dos escuelas, objeto de estudio. Los cuestionarios de la prueba piloto se hicieron con seis personas (tres de cada escuela). Esta prueba piloto nos permitió hacer los ajustes necesarios para el instrumento final, que fue aplicado a treinta y seis profesores.

3.3.3. El análisis documental

El análisis documental constituye un complemento de información, que permitirá abordar el contexto institucional, donde se desenvuelven los participantes. En esta investigación, el análisis documental se apoya sobre documentación oficial, es decir, los documentos publicados por el IPN sobre los servicios de apoyo pedagógico. Estos documentos comprenden la política institucional del IPN y la política nacional de México en lo que se refiere a las orientaciones, sobre enseñanza, en la universidad.

3.3.4. Análisis de datos

El método de elaboración teórica y de análisis comparativo constante incorpora un conjunto de procedimientos sistemáticos y de análisis de datos con el fin de desarrollar un modelo conceptual en relación con el fenómeno de estudio. Por este procedimiento de análisis constante de comparación, los datos obtenidos, in situ, una zona, o un estado del sistema, son constantemente comparados con los datos comparables o de contraste, escogidos en la muestra teórica. En consecuencia, el análisis de datos pasa por las etapas siguientes: 1)

Codificación de observaciones. 2) Elaboración de categorías conceptuales. 3) Integración de componentes multidimensionales de análisis del objeto de investigación. 4) La modernización o la reproducción de la organización de relaciones estructurales o funcionales que caracterizan al fenómeno de estudio, para llegar finalmente al modelo o a la teoría. Para facilitar el trabajo de análisis, un programa informático como INVIVO se utilizó para sistematizar el proceso y acelerar la puesta en relación de los conceptos, con el fin de verificar las hipótesis.

Las estrategias del muestreo teórico y de análisis comparativo constantes son particulares en el enfoque de elaboración teórica (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; ver también Paiillé, 1996 y Laperrière, 1985). Es importante señalar, que más allá de la selección de los casos por analizar, el muestreo teórico consiste, en buscar en el interior la frontera definida por los casos y según la etapa de investigación, los datos que sean considerados pertinentes para el estudio. En la medida en que se descubren las categorías conceptuales, el muestreo, es decir la selección de las observaciones, se vuelve más selectivo con el fin de identificar las categorías conceptuales. De esta manera, se maximiza la posibilidad de descartar la hipótesis de trabajo para reformularla según las nuevas observaciones. En la muestra teórica se buscan los valores extremos de las variables hasta llegar a la saturación teórica, dicha saturación se logra cuando no surgen más categorías, ni nuevos valores para las variables. La muestra no puede determinarse con anterioridad porque se construye, en función de la hipótesis de trabajo, que se pretende validar.

El principio de alternancia de la muestra teórica es una estrategia fundamental, en este tipo de trabajos de investigación. El hecho de verificar conceptos y proposiciones permite tomar en cuenta las variables, que influyen el fenómeno y dan una mejor concordancia entre indicadores empíricos y correlaciones; de esta manera, constituyen una forma de validación, para la teoría que puede ser representativa del fenómeno que estudiamos.

3.3.5. Valor científico

Tanto los métodos tradicionales como los actuales, incluidos los métodos de tipo etnográfico responden, en investigación, a criterios científicos. Podemos señalar que la naturaleza del problema estudiado y nuestra propia formación exigen, tomar en cuenta, la dimensión subjetiva. Tampoco, podemos dejar de lado que en las investigaciones de carácter etnográfico, se toma en cuenta la concepción fenomenológica, que postula que no existe realidad exterior al sujeto, sino que todos los fenómenos de la humanidad dependen de las percepciones de los sujetos, que hacen las observaciones. En esta investigación afirmamos simplemente, que la realidad es observable independientemente, de la mirada del investigador. El postulado positivista, supone que otro observador percibe, las mismas cosas y las interpreta de manera parecida, a pesar de las interpretaciones subjetivas individuales. Este postulado, puede aplicarse a nuestro estudio, por tal razón, se precisarán las estrategias sugeridas, atendiendo, desde luego, lo que se señala en los conceptos tradicionales de la ciencia. La toma en cuenta de las percepciones de los individuos, no implica, que dejemos de lado el postulado positivista, porque esto significa, que en su realidad anterior, los sujetos perciben o han percibido, las cosas o los hechos, a partir de sus experiencias.

3.3.5.1 Validez

En esta parte de la investigación, la validez se centra sobre la autenticidad de los hechos que se señalan en la investigación. Es decir, que la realidad analizada corresponde a la representación conceptual. El concepto de validez reposa sobre dos criterios que son: la validez interna y la validez externa. La primera, se refiere a la calidad de las relaciones entre las variables del estudio, que se excluirán mutuamente. La segunda, se refiere a la aplicabilidad de los resultados a otras poblaciones, a otras situaciones, diferentes a las propuestas en el estudio. Es importante precisar que las estrategias metodológicas utilizadas buscan ampliar la validez interna de los resultados de la investigación.

Una de las medidas importantes, para asegurar la validez interna, ha sido el hecho de que la investigadora ha trabajado durante más de veinte años, en la Institución, en diferentes escuelas y ha participado en la formulación de propuestas de formación de profesores. Además, ha participado durante estos años, en cursos de formación, para los profesores del Instituto y de otras instituciones públicas y privadas. El trabajo se ha desarrollado sobre el terreno. Finalmente, se han tomado en cuenta, los procedimientos sistemáticos requeridos, por el método de elaboración teórica y, propuestos por algunos autores, caso del que citamos a continuación (Glaser y Strauss, 1967).

En relación con la validez externa, es decir, el grado de generalización de los resultados a otras situaciones, a otros grupos o a otros individuos, que presentan características similares, es un criterio que no es de gran importancia, para los investigadores orientados en la investigación etnográfica. La validez externa puede argumentarse, por el conocimiento amplio del problema, por la concordancia con otros contextos o situaciones similares (Lincoln y Guba, 1985).

La muestra teórica que consiste en buscar casos extremos para maximizar, las diferencias entre las situaciones propuestas para ser estudiadas, contribuye a la validez externa de los resultados de la investigación. Sin embargo, hay que anotar que la generalización producida adquiere un carácter restrictivo del contexto estudiado, en la medida en que toma la forma de la hipótesis de trabajo, que serán el objeto de estudio y de validación, posteriormente. La generalización, en estas investigaciones, enfoca procesos que pueden variar según las circunstancias. En efecto, si se llega a descubrir un proceso, en una situación, o en un contexto preciso, y se describe eficazmente, las variaciones que puedan darse a nivel de la muestra teórica, pueden refinarse y aportar nuevas características para llevarlo a la generalización.

Para este estudio, el número de casos es, relativamente, pequeño (36). Sin embargo, estos casos, han sido seleccionados porque responden a características diferentes sobre múltiples y variadas dimensiones. Razón, por la cual estamos seguros de que es posible pensar, que esta selección, puede servir de base, para la validez externa, muy bien fundamentada.

Siguiendo en este orden de ideas, la confiabilidad no puede dejarse de lado como otro criterio de cientificidad, como es el caso de las investigaciones de corte tradicional, donde el objeto consiste en asegurar el seguimiento de los resultados manera permanente. En el caso de la investigación etnográfica, lo más importante para el criterio de fiabilidad es: 1) Adaptar los útiles conceptuales y las hipótesis que resultan de la investigación, es decir el hecho de adaptarse a otras situaciones, cuando los cambios son menores y no tocan a las dimensiones centrales de la teoría (Laperrière, 1997).

La confiabilidad, en las investigaciones etnográficas, está en relación muy cercana con la validez interna. En nuestro estudio tomaremos como estrategias, las mismas utilizadas, por la investigación etnográfica, las cuales citamos a continuación: 1) Observación prolongada en un lugar de investigación. 2) Utilización de entrevistas, para las personas implicadas en el estudio. 3) Análisis en profundidad de los datos. 4) Investigación constante de datos pertinentes hasta lograr la saturación teórica de los mismos. 5) Especificación de estrategias de análisis de datos, de recolección, así como la evaluación de los mismos, por otros investigadores. 6) Recurrencia a técnicas audio-visuales, en las entrevistas, así como en las observaciones realizadas, con el fin de acceder a los datos. 7) Tomar en cuenta el contexto, la orientación de los datos de investigación y las diferentes formas de análisis.

3.4. Desarrollo de la investigación

La investigación se realizó sobre el terreno, en México en las escuelas de Medicina y de Turismo del IPN. La autorización para proceder con la investigación se solicitó a la Secretaría académica del IPN. Dicha Secretaría informó y solicitó autorización, por escrito, a los directores de las dos escuelas, para realizar este estudio con los profesores (ver anexos). Por otra parte, se explicó que se respetarían las consideraciones planteadas, en los códigos de ética sobre la libre participación, la confidencialidad de las informaciones y la protección del anonimato de los participantes voluntarios. De igual manera, la utilización de la información se hizo con estricto apego a los principios planteados, por investigación que persigue fines científicos. Después de obtener la autorización, para proceder a la

aplicación de las entrevistas, se pidió la colaboración voluntaria de seis profesores (tres de cada escuela) con el fin de participar, en el estudio piloto. Posteriormente, la misma estrategia se ha respetado para el estudio principal. Es importante anotar, que los participantes son profesores que no están, de ninguna manera, bajo la autoridad de la conductora de esta investigación.

Los participantes voluntarios fueron entrevistados individualmente. Enseguida, se procedió a dar las explicaciones sobre el objetivo y las preguntas de investigación. Se les informó, también, sobre los siguientes puntos específicos: 1) Se les pidió que leyeran los objetivos de la entrevista. 2) Se precisó que la participación debía ser voluntaria. 3) Poder retirarse del lugar, en todo momento, cuando se considere pertinente. 4) Se explicó cómo será preservada la confidencialidad de la información. 5) La conservación y el uso restringido de los datos obtenidos. 6) Uso de amplia libertad para responder las preguntas que se les proponen. 7) La entrevista se ha registrado en un aparato, de alta precisión, con el fin de preservar la claridad, en la audición. Luego de estas explicaciones, el consentimiento verbal del participante se solicitó para el caso del estudio piloto, como en el caso del estudio principal.

Por otra parte, se fijó con cada uno de los participantes para la entrevista semi-dirigida. Estas entrevistas fueron registradas en español. La duración de cada entrevista fue, aproximadamente, de una hora.

Los datos obtenidos en las entrevistas fueron transcritos, de manera integral, para poder analizar la forma y el contenido del discurso de los participantes. Es importante, mencionar, que los datos no serán divulgados a las autoridades del IPN ni a ningún otro organismo, a menos que se considere de estricta utilidad científica. La confidencialidad será respetada. Por otro lado, los datos completos serán destruidos cuatro años después de la conclusión del estudio.

3.5. Método de análisis

El análisis iniciará con la preparación de las entrevistas transcritas, con el fin de insertarlas en el programa de SPSS y su complementario NVIVO programa que facilita el análisis cualitativo de los datos. Esto implica también la creación y la utilización de un cuaderno específico de códigos y la construcción de una base de datos, que contenga las variables propuestas, en el cuaderno de códigos.

Al final, todas las transcripciones serán leídas en forma selectiva y serán organizadas por temas haciendo la ponderación, tomando como base las preguntas de investigación y los objetivos que serán el eje de análisis de donde se derivarán categorías y subcategorías importantes, en la base de datos. Las categorías y sub-categorías se agruparán con el fin de lograr síntesis, que faciliten el análisis y la simplificación de la arborización en el programa de NVIVO. Enseguida, una nueva lectura se hará con el fin de refinar los temas y categorías, inicialmente, identificadas. Durante este proceso, cada pregunta será examinada en el contexto de todo el verbatim para asegurarse de que una interpretación justa, según los propósitos de los participantes. Se extractarán párrafos del verbatim. Estos párrafos ilustrarán las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estos párrafos escogidos sirvieron para ilustrar los temas y así, relacionarlos con las categorías y sub-categorías con el fin de asegurarse del rigor y de la interpretación del código y de los temas que han surgido de los análisis. En el caso de dudas o de divergencias, los datos han sido re-examinados, separadamente, una y otra vez, después se procedió a hacer el “contra-codage”, o el proceso de codificación, se han seguido las indicaciones del programa de NVIVO, para este fin. La persona encargada de hacer la codificación, una investigadora del Instituto, la hizo separadamente y en el análisis final se llegó a una concordancia de un 80%, lo cual indica un margen de seguridad bastante aceptable en la codificación. Todo el proceso se registró en tablas explicativas, apoyadas por los análisis estadísticos, para evaluar el proceso seguido por la investigadora y detectar las limitaciones posibles en la interpretación. Estas limitaciones se mencionarán en los resultados y conclusiones de la investigación.

3.6. Límites y alcances de la investigación

Las propuestas de orden explicativo que resultan en este estudio contribuirán a desarrollar los conocimientos, sobre el problema, que se propone en la investigación, así como las diferentes situaciones de intervención en el campo de la educación y, particularmente, en la formación de los profesores de licenciatura que trabajan en la enseñanza superior. Tomando en consideración las variables que operan sobre esta problemática, sin olvidar, los límites establecidos en el trabajo de la investigadora, es decir los casos objeto de estudio. En efecto, el hecho de haber escogido el estudio de caso, ha sido con el fin de maximizar, a partir de la producción de proposiciones probables, que a su vez permitieran explicar la realidad dentro, de un contexto más amplio, de casos que presentaran realidades similares para acercarnos a posibles generalizaciones. Sin embargo, antes de adentrarnos en las generalizaciones, es necesario que la etapa siguiente sea un estudio de validación, que tome como fuente las proposiciones explicativas, elaboradas en este estudio. En conclusión y a condición de que un estudio de esta naturaleza proceda de una metodología de naturaleza hipotético-deductiva y de una muestra significativa, en sentido estricto. Entonces, si tomamos en cuenta, estas condiciones mencionadas sean: 1) la confirmación de las hipótesis y 2) la generalización de las explicaciones obtenidas. Llegaremos a la generalización de nuestras proposiciones. Además, creemos que los resultados de este estudio contribuirán a la reformulación y reestructuración de las proposiciones explicativas que consideramos de gran importancia en los futuros trabajos de investigación sobre la formación de profesores universitarios con orientación, en pedagogía universitaria, a nivel de licenciatura. En efecto, sobre el plano teórico, provee un conjunto de hipótesis que pueden engendrar a su vez una teorización sistemática, en un campo, que sabemos hasta el momento ha sido poco explorado por los investigadores.

Es de anotar que sobre el plano educativo, administrativo, sociológico, tiene amplia importancia, pues provee pistas que conduzcan a aumentar la eficiencia y la coherencia en las intervenciones de las autoridades y de los profesores en las diferentes áreas de práctica cotidiana, frente a los profesores que necesitan un acompañamiento académico, que hasta ahora no se les ha acordado. En este sentido se responderá a las necesidades inmediatas de

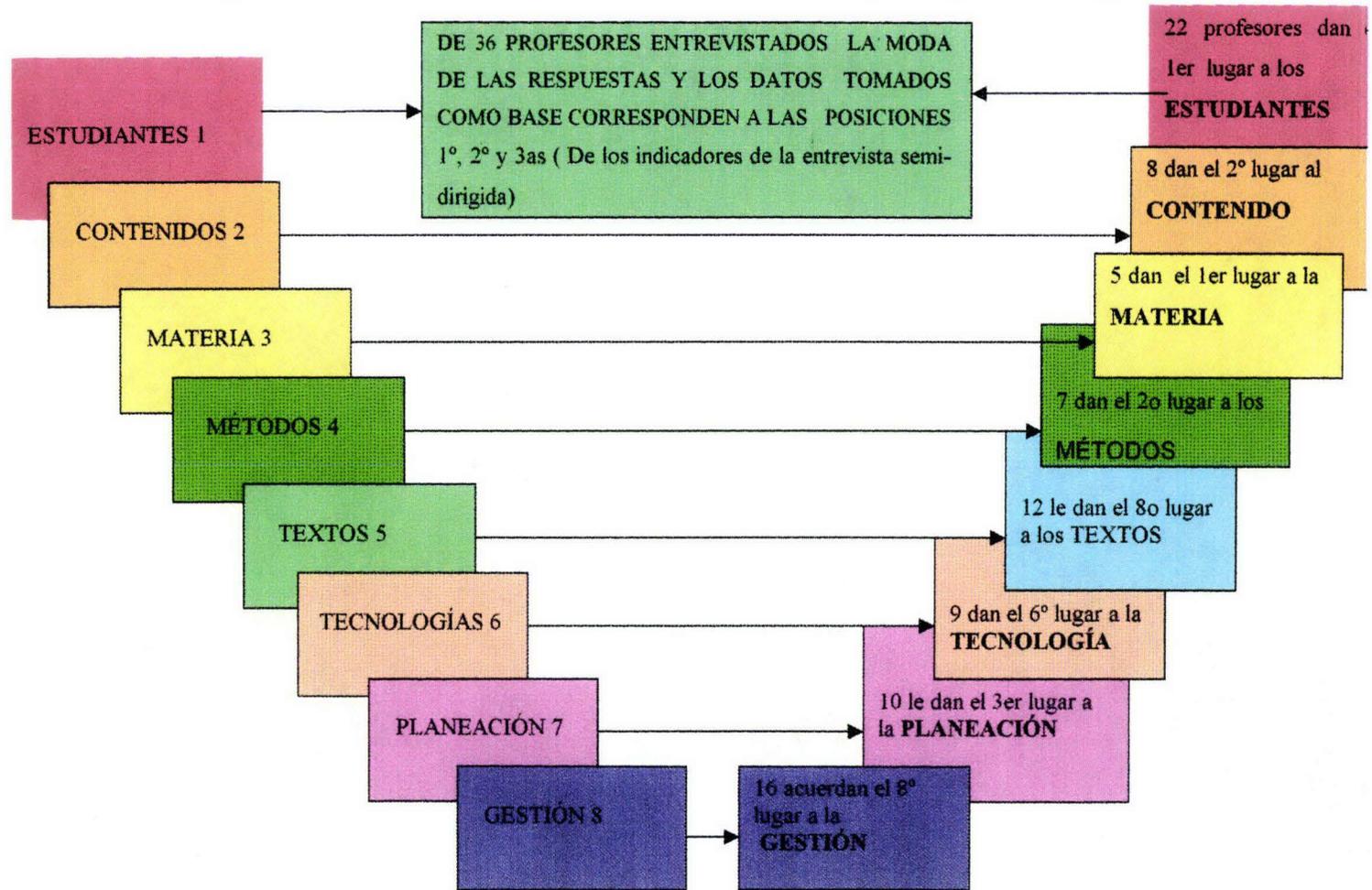
esta población que necesita atención, así como los que dependen de ellos en el proceso de aprendizaje. Este estudio tiene un impacto mayor si tomamos en cuenta el hecho de que asistimos a una reforma, en todo el sistema, cuya base es el desarrollo de competencias de los sujetos en el nuevo modelo educativo. Esta reforma educativa exige una reestructuración del sistema y exige una reorganización de los roles de las personas que intervienen, en esta labor académica, en todos los niveles. También, puede hacer resurgir contribuciones posibles en la enseñanza superior, así como, en otras áreas de intervención y de la aparición de nuevas profesiones, que comienzan sus labores, en la actualidad.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Fig. No. 6 LOS FUNDAMENTOS DE SABER-ENSEÑAR CONCEPCIÓN JERÁRQUICA



Para veintidos (22) de los maestros, los alumnos ocupan el primer lugar en el Modelo de Saber-Enseñar, para los demás maestros la respuesta seleccionada, oscila entre el 2° y el 8° lugares como preferencias, según el orden jerárquico propuesto en las entrevistas semi-dirigidas, que ellos respondieron. En el caso de los estudiantes, para veintisiete (27) de los treinta y seis (36) maestros, los estudiantes se ubican en la selección personal en los tres primeros lugares. La inferencia que se hace es que para el 75% de los profesores los estudiantes son esenciales, en el proceso de Saber-Enseñar, y para el resto de los profesores (25%) los estudiantes no se consideran fundamentales en este proceso.

En relación con los contenidos como se aprecia en la gráfica, puede leerse de la siguiente manera: ocho (8) de los treinta y seis (36) maestros, le acuerdan el 2° lugar a este punto. Sin embargo, para dieciseis (16) de ellos los contenidos se ubican en los tres primeros lugares de la selección. Esto significa, que en la concepción de los maestros, en lo referente a los contenidos, éstos siguen siendo muy importantes para el maestro, aunque se diga que los estudiantes son los más importantes en el proceso. Se observan contradicciones, se habla de la importancia del alumno pero, los hechos señalan que la mayoría de los profesores, prefiere la exposición magistral, por ejemplo y, no el trabajo en equipo porque los grupos son muy numerosos.

4.2. Evaluación de la capacitación recibida por los profesores del IPN

Los treinta y seis (36) profesores de las dos Escuelas han respondido de la siguiente manera a la pregunta sobre: cuál es su opinión sobre la capacitación formal e informal recibida, para poder ejercer la labor docente y ellos han respondido así:

- 1) Todos los profesores coinciden en el hecho de que la capacitación es importante para ellos en su desempeño docente.
- 2) En la pregunta sobre cómo evalúan la capacitación los profesores respondieron así: para tres (3) de los treinta y seis (36) profesores la capacitación ha sido buena y con tecnología avanzada. Sin embargo, para veintinueve (29) de ellos, la capacitación ha sido muy deficiente o pésima y sin tecnología avanzada. Para otros cuatro (4) la capacitación no existe en la Institución.

En conclusión para esta pregunta, la mayoría de los profesores 80,5% concuerda en el hecho de que la capacitación es pésima. Los profesores no se sienten bien atendidos en su formación. La

institución no los toma en cuenta para la selección de cursos, que les son útiles o les interesen, de acuerdo con las necesidades cotidianas.

En relación con la pregunta dos (2) sobre el presupuesto destinado a la capacitación de los maestros y la calidad de los capacitadores, los métodos y la temática los profesores respondieron así:

- 1) Para treinta y cuatro (34) de los profesores entrevistados, es decir, el 94,4% de ellos, la capacitación es deficiente en presupuesto, en calidad por parte de los capacitadores y la temática no es importante.
- 2) Para dos (2) de los entrevistados, o sea, el 5,6% de los treinta y seis (36) encuestados, no existe ni la capacitación formal ni la informal.

En relación con la pregunta tres (3), encontramos lo siguiente en las respuestas:

- 1) Para el 30,5% la capacitación es centralizada, escasa y no responde a las necesidades.
- 2) Para el 2,8% es descentralizada y no responde a las necesidades de los profesores.
- 3) Para el 66.7% las dos formas de capacitación son poco funcionales.

En conclusión:

Es importante señalar que aunque las autoridades han tratado de resolver el problema de la capacitación, los maestros señalan que no están de acuerdo con los sistemas de capacitación del IPN, ya que no responden a las necesidades y no es funcional, es decir, las necesidades de los profesores son otras, parece que las verdaderas no se conocen.

4.3. La práctica educativa

De los cinco factores propuestos para seleccionar, en orden jerárquico, ellos concuerdan en lo siguiente, en relación con los ESTUDIANTES:

- 1) Para un 72,2% de los participantes la práctica educativa puede atribuirse al trabajo con los estudiantes y
- 2) Para un 27,8% la práctica se logra sobre la marcha del trabajo docente.

En relación con la experiencia de los COLEGAS:

- 1) Los profesores señalan que para un 50% de los profesores, o sea, 18 de los participantes, la ayuda de los colegas, es útil e influyen sobre su práctica docente.

- 2) Sin embargo, para un 44,4% un equivalente a dieciséis (16) profesores señalan, que se han formado sobre la marcha. Es decir, en la práctica con los estudiantes y las situaciones cotidianas.
- 3) Mientras que para un 5,6% de los profesores, o sea, dos (2) de ellos señalan que sus colegas no han influido mucho en su labor y práctica docentes. Esto permite inferir que el trabajo en equipo no es una de las formas de trabajo habituales en el medio donde se desempeñan.

En relación a la PRÁCTICA COTIDIANA puede señalarse lo siguiente:

- 1) Para 86,1% de los profesores, o sea. Para treinta y uno de ellos, la práctica cotidiana es muy importante y
- 2) Para un 13,9 % representado por cinco (5) profesores es sobre la marcha que se adquiere la práctica.

En relación a los PROGRAMAS FORMALES de la Institución podemos señalar:

- 1) Para dos (2) de los profesores que representan el 5,6 %, sí son significativos los programas en los que han participado.
- 2) Para veintinueve (29) de los profesores. que representan un 80,6 %, los programas en los que han participado no han sido muy significativos y
- 3) Para cinco (5) de ellos que representan un 13,9% del total, lo más significativo ha sido su trabajo sobre la marcha.

En relación a los PROGRAMAS INFORMALES seguidos por los profesores, podemos señalar que:

- 1) Para quince (15) profesores que representan (47,1) % del total, los programas informales han sido significativos, mientras que,
- 2) Para nueve (9) profesores que representan el 25 % del total, los cursos informales seguidos por ellos, no han sido significativos.
- 3) Sin embargo, para once (11) profesores que equivalen a un 30,6 % del total, estos cursos no representan mayor significación, ellos señalan que sobre la marcha han ido formándose. La práctica cotidiana adquiere un gran valor.
- 4) Para un (1) profesor, o sea, un 2,8% ninguno de los indicadores le parece adecuado. Sin embargo, en las sugerencias no aparece ninguna proposición al respecto.

LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES

CUADRO DE SÍNTESIS DE SABER-ENSEÑAR SEGÚN LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE LAS DOS ESCUELAS SUPERIORES DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

RESPUESTAS	1) TRANSMISIÓN Y COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTOS	2) COMUNICACIÓN DE VALORES	3) DOMINIO DE LA MATERIA AL DÍA	4) SENTIDO CRÍTICO	5) RELACIONES HUMANAS
SI	17	36	34	36	35
NO	19	0	2	0	1
TOTAL	36	36	36	36	36

Cuadro: No. 6 de resumen sobre las concepciones de Saber- Enseñar de los profesores de las dos Escuelas del IPN.

Los profesores de las dos escuelas del IPN, concuerdan en algunos de los puntos de Saber-Enseñar. De igual manera, oponen algunos de los elementos, que van configurando sus concepciones sobre la enseñanza. El orden que los profesores acuerdan a cada punto se observa por el número de profesores que lo seleccionan. Por ejemplo, la mitad de estos profesores está de acuerdo en que para saber-enseñar hay que transmitir conocimientos, en la escala de uno a cinco, donde uno (1) es el más importante y cinco (5) el menos importante, ellos la colocan en quinto lugar dentro de sus concepciones.

Por otra parte, en la enumeración que aparece a continuación se fija la importancia que se acuerda a cada variable sugerida:

- 1) Los profesores concuerdan por unanimidad en el hecho de que, ellos comunican valores a los estudiantes. (2) Los treinta y seis (36) profesores concuerdan en este punto.
- 2) Los alumnos deben desarrollar el espíritu crítico, por la influencia de los profesores. (4) También hay acuerdo en este punto.
- 3) Las relaciones humanas son un factor esencial para el aprendizaje y la enseñanza, entre profesores y estudiantes. (5) Sólo, uno de los profesores, no considera las relaciones humanas como un factor importante en este proceso.
- 4) Saber-enseñar es estar al día en los conocimientos, ser apasionado, por lo que se hace en el aula. (3)
- 5) La transmisión de conocimientos, es importante pero, en la concepción de los profesores se coloca en el quinto lugar. (1)
- 6) Los profesores que han seleccionado su carrera por vocación y no por necesidad, también manifiestan posturas diferentes frente a sus estudiantes.
- 7) Los maestros del IPN presentan características muy similares a los resultados obtenidos por Huberman y Miles, en relación con la clasificación, que ellos establecieron en Suiza.

Los tres tipos de maestros que identificaron son:

- a) En los primeros años de la práctica docente, los maestros se preocupan por enseñar contenidos a los alumnos, esa es su mayor preocupación.
- b) En los años intermedios (de seis a quince años, más o menos), la preocupación se centra en los métodos y en las técnicas y,

- c) En los últimos años (más de quince años), la preocupación del maestro es la de tener buenas relaciones con los alumnos.
- d) En relación con los maestros de las dos escuelas, esta situación se confirma en el trabajo de investigación. Los datos coinciden con esta tipología encontrada por el equipo de investigación en Suiza.

El Modelo que se infiere, en las dos escuelas, después de los análisis es un modelo con tendencia humanista, a pesar de ser una Institución de formación tecnológica y científica. Estos resultados coinciden en varias categorías, con el estudio realizado por Blondin (1979) en la Universidad de Montreal, sobre las características de un buen profesor en la universidad. Estos modelos tienden a describir las competencias, con las que debe contar un profesor, para decir que sabe enseñar.

El Modelo que se infiere, en las dos escuelas, después de los análisis es un modelo con tendencia humanista, a pesar de ser una Institución de formación tecnológica y científica. Estos resultados coinciden en varias categorías, con el estudio realizado por Blondin (1979) en la Universidad de Montreal, sobre los características de un buen profesor en la universidad. Estos modelos tienden a describir las competencias, con las que debe contar un profesor, para decir que sabe enseñar.

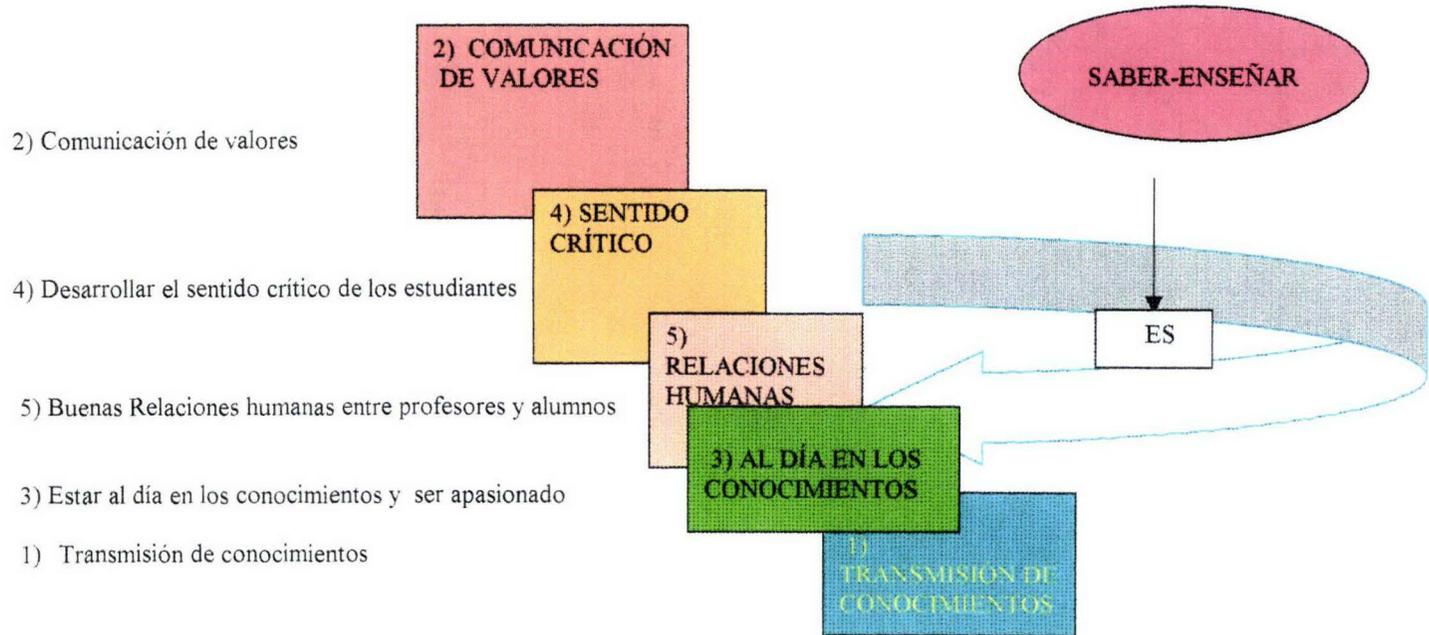


Figura No 7 Saber-Enseñar

RESPUESTAS SOBRE LA SELECCIÓN DE LA CARRERA

RESP	BACH	VOC	TEC	DIPLOMADOS	SELECCIÓN CARRERA			RAZONES DE LA SELECCIÓN			INGRESO A LA DOCENCIA		
					GUSTO	FORM	NECES	PERSON	ECONOM	SOCIA	INME	ESTUD	TRABAJO
SI	15	20	1	20									
NO	0	0	0	15									
TRÁMITE	0	0	0	1									
RAZONES					13	8	15	12	19	5	175	0	22
TOTAL	15	20	1	36									

Claves: 1) RESP. (Respuesta); BACH. (Bachillerato); VOC. (Vocacional); TEC. (Tecnológico).

2) Selección de la carrera: Gusto, Formación, Necesidad.

3) Razones de la selección: Personales, Económicas, Sociales.

4) Ingreso a la docencia: Inmediato, Estudios, Trabajo.

Cuadro No. 7 Selección de la carrera.

4.4. Perfil y características de los profesores: Concepción acerca de los alumnos en las Escuelas del IPN

En relación con el perfil de los profesores de las dos escuelas estudiadas podemos anotar que hay marcadas diferencias en cuanto a las condiciones socio-económicas, vida académica y características personales de los docente, formación académica y proveniencia cultural, etc.

En la ESM, los profesores son médicos, un porcentaje escaso trabaja en hospitales y en Centros de investigación médica. Este hecho es muy significativo para la calidad de la formación de los futuros médicos. Es sabido que de cada diez médicos que salen del IPN, uno se vincula al sector salud pública.

En el caso de los profesores de la EST, un porcentaje muy reducido ejerce actividades en el sector privado, con la consecuente problemática para los estudiantes. Se forman para un sector donde los maestros no tienen acceso.

En las dos escuelas el aumento de la población femenina ha sido bastante considerable: en medicina hay 55% de mujeres y 45% de hombres. En el caso de Turismo las mujeres son 58% y los hombres constituyen el 42%.

En el caso de medicina el ingreso a la carrera ha sido por gusto en la mayoría de los casos y el nivel socio-éconómico es un poco más elevado que el de la Escuela de Turismo.

En relación con la formación académica, los profesores de medicina tienen todos un grado académico de médico, además de una especialidad o de cursos específicos de formación médica.

En el caso de la Escuela de Turismo los profesores no tienen todos el grado de licenciados y una gran parte de profesores continúa como pasante de la carrera. No hay doctores en la licenciatura como profesores y sólo tres de ellos tienen grado de Maestría terminada.

Las condiciones de trabajo aunque han mejorado no son las óptimas debido al gran número de estudiantes que tienen que atender en las dos jornadas . Existen muchos profesores que laboran en las dos jornadas con horario mixto y muchos de estos profesores son de asignatura. Dedican la mayor parte de su tiempo a preparar e impartir clase, el tiempo de formación es muy escaso.

La actualización es casi restringida porque las horas de trabajo son horas efectivas frente a grupo. Mientras que los profesores de tiempo completo y de medio tiempo gozan de horas de descarga académica que emplean para preparar sus clases.

Los profesores se ven enfrentados a múltiples labores de orden académico y de orden administrativo lo que limita el tiempo para el trabajo académico. Entre las múltiples tareas que desempeñan se mencionan algunas:

Elaboración de programas de estudio de las asignaturas que imparten, ya sea en forma individual o colectiva.

Evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Elaboración de material didáctico. Elaboración y preparación de bancos de preguntas para cada uno de los cursos que imparte el docente.

Producción de instrumentos de evaluación sumativa y formativa para los casi cincuenta estudiantes que tienen en sus cursos. Además, de los consabidos problemas por las condiciones socio-económicas y culturales de las que proceden.

Preparación de los planes de curso para el semestre o cada sesión escolar.

Gestión y administración de las actividades propias y todo trabajo propio de su labor docente.

Control y administración de las diversas actividades programadas por la Institución. Asistencia y asesoría individualizada a los estudiantes en las horas de descarga académica.

Supervisión de los trabajos de los estudiantes.

Participación en las actividades programadas por la Academia, la Escuela y el IPN.

Desde luego, existen otras actividades que se realizan pero, que no son consideradas dentro del trabajo del docente.

En relación con la contratación de los docente podemos afirmar que las condiciones no son las mejores en este momento dado que por ejemplo en Medicina hay 207 profesores de los cuales hay 21,5% de tiempo completo y 65% de asignatura. Solamente, hay un 13,5% de profesores de medio tiempo. Un caso muy similar se da en turismo donde el número de profesores de asignatura es mayor. En estas condiciones las labores de formación docente y la excelencia académicas se ven menguadas por las circunstancias específicas de cada escuela estudiada.

Los docentes de la Escuela de Turismo participan constantemente en eventos fuera de la institución y fuera de la ciudad y seminarios promovidos por las industrias hoteleras y restauranteras y , en algunos casos, estos gastos los asume el profesor por no contar con presupuesto para eventos inherentes a la carrera.

En la escuela de Medicina suceden hechos similares en relación con las actividades de formación en los hospitales del país y fuera de él.

En relación con los datos estadísticos y las entrevistas realizadas podemos analizar los siguientes resultados:

- 1) De los treinta y seis profesores entrevistados: veinte (20) de ellos tienen formación técnica en la vocacional, uno (1) tiene formación de Técnico y quince (15) han terminado bachillerato.
- 2) En cuanto a los profesores que han realizado diplomado: veinte (20) de ellos tienen diplomado y dieciséis (16) no han cursado diplomado.
- 3) En cuanto a la carrera: Trece (13) de los treinta y seis (36) profesores han seleccionado la carrera, por gusto, veintitrés (23) de ellos la han seleccionado por problemas económicos. Podemos deducir, que la formación docente no ha sido el fuerte para ellos. Es un peldaño para continuar con otros estudios.
- 4) El ingreso a la docencia lo han hecho catorce (14) de los profesores, de forma inmediata y veintidós (22) han entrado a la docencia, algunos años después. Es decir, han trabajado en otros sectores y luego, por mayor estabilidad y seguridad laboral, han ingresado a la docencia.

Se infiere que la docencia se ha tomado como una manera de asegurar la subsistencia, en algunos casos, la vocación no ha sido la constante en la selección, con la consecuencia de hacer algo casi por obligación o necesidad.

Además, tampoco han contado con una formación sistematizada, que los apoye en las necesidades básicas cotidianas de su desempeño académico. Ha sido una labor de autoformación, en la mayoría de los casos. Pocos de estos maestros han tenido un tutor, al lado del cual se hayan formado. La práctica ha sido básicamente, por la experiencia cotidiana. La tarea de formación de los profesores, dentro de la docencia ha sido muy solitaria.

De todos los profesores de las dos instituciones, son solamente tres profesores los que tienen estudios de doctorado.

Los profesores señalan que la contratación no responde a criterios académicos solamente, sino que hay otros factores que influyen mayormente.

Los profesores más desfavorecidos en sus contrataciones son los de asignatura, o los llamados profesores por horas.

El presupuesto acordado para la capacitación y la formación de los docentes se considera como escaso, insuficiente y muy centralizado.

Los profesores de las escuelas consideran en su mayoría que los capacitadores no cumplen con los requisitos mínimos de eficiencia y eficacia, porque su labor la desempeñan en las escuelas primarias o secundarias, caso de los cursos impartidos por la Secretaría de Educación Pública-SEP.

Para un cincuenta por ciento (50%) de los profesores de las escuelas, la influencia de sus colegas no es muy significativa.

La mayoría de los entrevistados no ha recibido una formación en pedagogía universitaria, de carácter sistemático, menos aún de carácter obligatorio.

Para los médicos, está más presente la hipótesis de que la formación científica recibida les proporciona los elementos para saber-enseñar la materia y por esta razón no necesitan otro tipo de formación adicional.

Los profesores señalan que su trabajo es más satisfactorio cuando las autoridades los consultan sobre los cambios que se plantean.

Los profesores desean ser consultados para los cursos y las temáticas propuestas por la Institución.

Las políticas adoptadas deben respetar las características individuales y la formación que tienen para la planificación de los cursos de capacitación y de formación de los profesores.

Los profesores prefieren cursos intensos, de calidad y excelencia para lograr un mejor desempeño docente.

CONCEPCIÓN ACERCA DE LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS DEL IPN

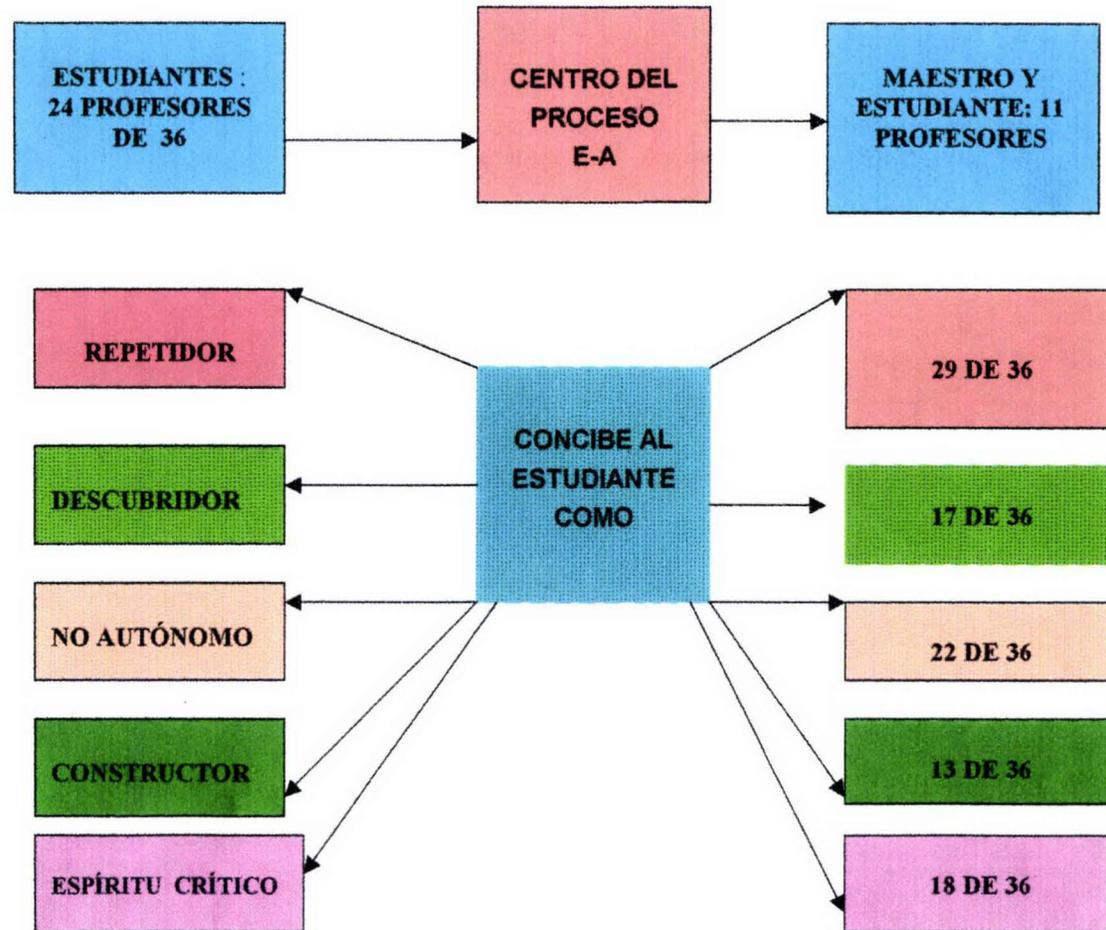
CENTRO DEL PROCESO			SUJETO REPETIDOR					SUJETO DESCUBRIDOR					SUJETO NO AUTÓNOMO					SUJETO QUE INTERACTÚA					ESPÍRITU CRÍTICO				
1) Estudiantes																											
2) Contenidos																											
3)Estudiantes-Maestros																											
EST	CONT	EST MTRO	1	2	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
24	1	11	1	1	5	29	7	6	17	4	2	2	3	4	22	4	8	13	13	2	0	18	13	2	2	1	
TOTAL		36	TOTAL		36	TOTAL		36	TOTAL		35	TOTAL		36	TOTAL		36										

Cuadro No. 8 Concepción del estudiante

Los maestros conciben a los estudiantes y al aprendizaje, dentro de un Modelo, donde el estudiante es el centro del proceso. Sin embargo, al cruzar la información vemos que una mayoría de profesores considera a los estudiantes como no autónomos, es decir, que no descubre ni construye conocimientos, peor aún, para la mitad de los profesores el estudiante no desarrolla el espíritu crítico.

- 1) De los treinta y seis (36) entrevistados, veinticuatro (24) de ellos ubican al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Para veintidos (22) de los profesores, los estudiantes no son autónomos. El estudiante debe ser orientado, por no considerarlo capaz de aprender por sí mismo.
- 3) Por otra parte, para diecisiete (17) profesores, el sujeto es una persona que descubre conocimientos.
- 4) Para trece (13) de los treinta y seis (36) profesores, el estudiante es un sujeto que construye conocimientos. Es de anotar que para veintitrés (23) el sujeto no es capaz de construir conocimientos.
- 5) De los treinta y seis profesores (36), sólo dieciocho (18) de ellos, consideran al estudiante un sujeto que desarrolla el espíritu crítico, porque confronta los conocimientos para ampliar los nuevos a través de la acción.

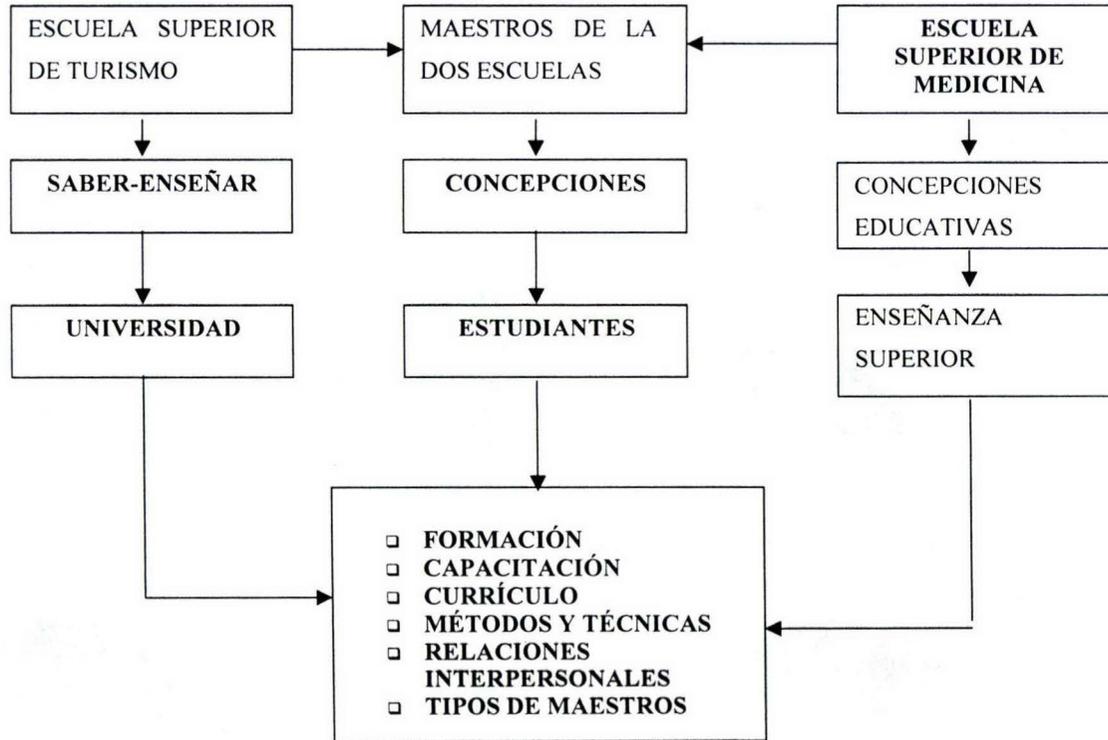
Figura No. 8. SÍNTESIS DE LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR PARTE DE LOS PROFESORES

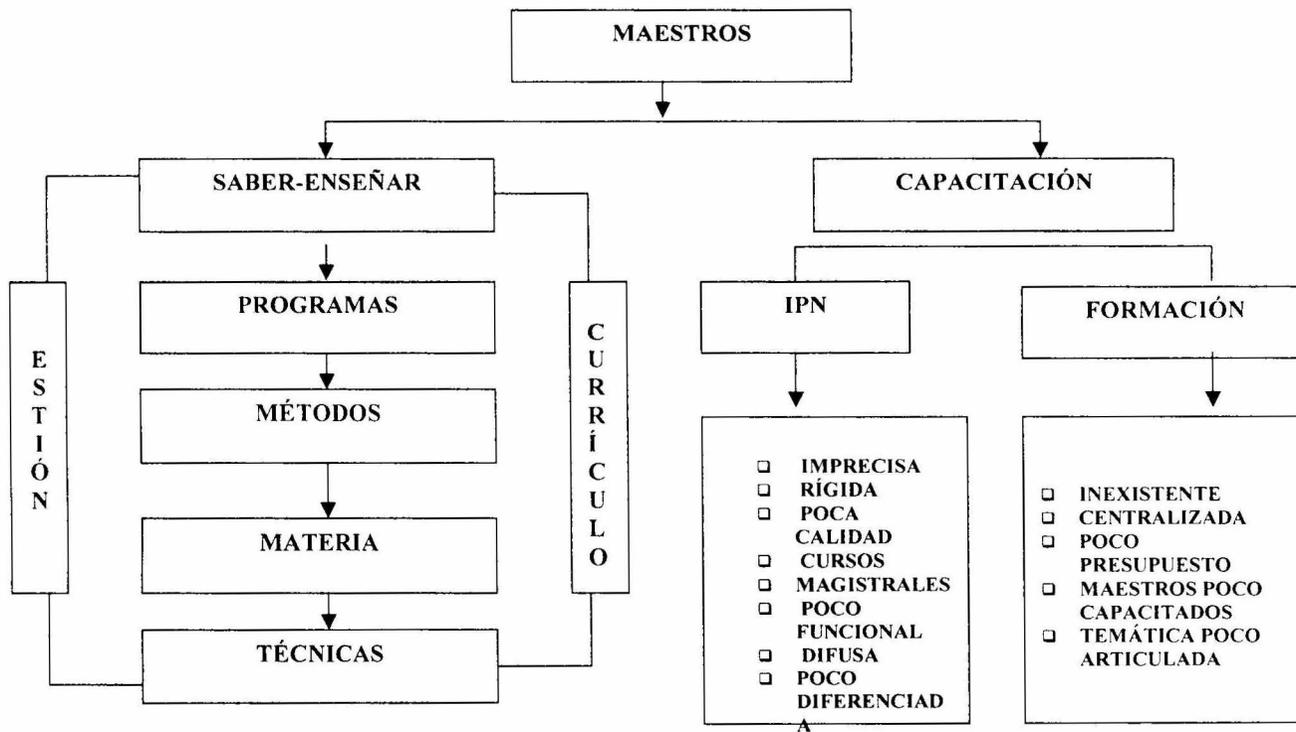


CONCLUSIONES

Cuadro No 9

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DEL IPN EN RELACIÓN CON SABER-ENSEÑAR, CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PARA DESARROLLAR LA LABOR DOCENTE





Cuadro No 10. Características de la formación y de la capacitación en el IPN.

**Cuadro No 11. Observaciones y sugerencias de los maestros de las dos escuelas del IPN.
Síntesis textuales de las entrevistas de los maestros.**

OBSERVACIONES	SUGERENCIAS
1) El presupuesto no alcanza para los cursos de capacitación	1) Más presupuesto para los cursos
2) Demasiada centralización en la gestión de los cursos	2) En las Escuelas mejores maestros y mejores cursos
3) Los cursos son pésimos en el IPN	3) Reforzar los valores para los maestros
4) Mejorar los métodos, técnicas y procedimientos, en los cursos	4) Evitar las negociaciones entre los maestros y los alumnos
5) Mejorar la eficiencia y la calidad de los maestros capacitadores	5) Reforzar la eficiencia y la eficacia de los maestros
6) Propugnar por la excelencia y la organización de los cursos	6) Tener formación en la docencia como requisito para poder enseñar
7) Actualización permanente para los profesores que inician la labor docente en el IPN	7) Exigir como requisitos mínimos en la Formación Docente, Maestrías y Doctorados para los maestros que imparten los cursos en las Escuelas del IPN
8) Elevar los niveles de eficiencia y de requisitos para los cursos que deben seguir los maestros	8) Formar a los maestros que imparten cursos en las escuelas
9) Analizar las verdaderas necesidades de los maestros y organizar los cursos según las concepciones socio-educativas del IPN	9) Impartir en forma regular cursos de actualización de Maestría y Doctorado
10) Buscar la profesionalización de la docencia universitaria	10) Establecer a mediano y a corto plazo cursos obligatorios en Pedagogía y en metodología

OBSERVACIONES	SUGERENCIAS
11) Exigir mejores niveles de evaluación, en los cursos ofrecidos por el IPN	11) Mejorar los cursos de capacitación y formación al interior de las escuelas
12) Exigir que los maestros tengan un excelente nivel para poder impartir los cursos	12) Reforzar la formación pedagógica
13) Respetar el nivel académico para los cursos	13) Mejorar los perfiles de los maestros
14) Establecer las verdaderas necesidades, según el nivel y la formación de los maestros	14) Mejorar los programas para la formación de los maestros
15) Hacer interesantes los cursos según las verdaderas necesidades de los maestros y no según las necesidades de los grupos en el poder	15) Elevar los requisitos para ingreso a las escuelas
16) Interactuar con instituciones de reconocido nombre en el extranjero	16) Revisión de los programas de formación para los maestros.
17) Buscar la certificación de los cursos por instituciones educativas en el extranjero	17) Buscar niveles de reconocimiento de los cursos a nivel internacional
18) Mayor control en los requisitos y en la emisión de los certificados	18) Buscar el compromiso de todos los maestros para su formación académica
19) Establecer normas y requisitos mínimos para el ingreso a los cursos, teniendo en cuenta que los participantes posean un grado mínimo de licenciatura, ya que, se encuentran en una Institución de enseñanza superior.	19) Reforzar la capacitación formal en el Instituto
20) Establecer redes de intercambio entre las instituciones de nivel superior, con el fin de analizar las mejores propuestas y elevar la calidad de los cursos. De igual manera, seleccionar los mejores maestros para los cursos	20) Reforzar los valores y la comunicación entre los maestros y los estudiantes.

CONCLUSIONES FINALES

En el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría Académica, se encarga de fijar los lineamientos generales para la estructuración y aprobación de los programas de estudio de todas las escuelas. Cuando se comparan dichos lineamientos con lo que sucede en las dos escuelas superiores estudiadas: Medicina y Turismo, encontramos que, en general, estos lineamientos se siguen por parte de los profesores.

También, hay una coincidencia con los resultados de las investigaciones realizadas por Huberman y Miles (1991). Encontramos, que las tres tipologías de profesores, descubiertas por esos autores: *experiencia docente*, *metodología* y *vínculo maestro- alumno*, son muy similares a las que se dan en estas dependencias universitarias. En cuanto a la experiencia, se tomaron en cuenta los años de antigüedad de los profesores: a) de 0 a 5 años, en donde hay una preocupación centrada en los contenidos y en desarrollar ciertas habilidades como la memorización de datos, b) de seis a 14 años, en que los profesores están muy preocupados por estudiar, aprender y practicar nuevos métodos de enseñanza – aprendizaje y c) los de 15 años y más, que dirigen su atención en mayor grado a los alumnos. En lo que se refiere a métodos, técnicas y procedimientos de evaluación, pudimos observar que los profesores se han desempeñado más siguiendo su propia experiencia, que formándose específicamente en este campo. En cuanto al vínculo, los profesores de estas escuelas, se preocupan más por tener una buena relación con los estudiantes y fomentar particularmente el valor del respeto, de modo que ellos puedan trabajar armoniosamente.

Aunque en la tesis, inicialmente se pensó que habría algunas diferencias entre las escuelas superiores de Medicina y Turismo, en relación con los elementos mencionados en el párrafo anterior, es significativo, que éstas no se hayan encontrado. Se trata de escuelas de campos de conocimiento diferente (Ciencias Médico Biológicas la primera y Ciencias Sociales, la segunda) y aún así, resulta que este hecho no repercute en la actuación de los profesores.

Las escuelas y facultades de Medicina a nivel mundial y desde luego también en México, han tenido siempre una gran influencia para establecer lineamientos, no únicamente en el campo específico de la Medicina, sino también en otros sectores. Sorprende, pues, no

haber encontrado diferencias significativas con la escuela estudiada del ámbito social. Las áreas de ciencias sociales, a pesar de que tienen una imagen menos prestigiosa que el campo médico – biológico, pudieran ser elementos centrales para la configuración de grupos interdisciplinarios, que generaran importantes propuestas educativas sobre la temática de formación de profesores. En este sentido estamos conscientes de que las hipótesis planteadas en la investigación se confirman y apoyan mayormente el marco teórico seleccionado y abre el campos para estudios posteriores, en relación con nuevas variables que dan pie al futuros proyectos de investigación sobre las necesidades e inquietudes de los profesores.

Cuando se hizo, en esta investigación, una revisión del contexto internacional, nacional y del IPN, encontramos que muchos factores del contexto sociopolítico y filosófico de la educación coinciden, con las situaciones encontradas en el IPN y en particular en las dos escuelas seleccionadas. Entre ellos, el hecho de que se destine un presupuesto relativamente alto para la formación de los profesores, de que aumenten los centros dedicados a esta tarea en cada una de las escuelas del IPN y que el nivel de los formadores sea de doctorado o de maestría mínimo. Se ha ido creando paulatinamente una mentalidad de superación y de búsqueda de la calidad y excelencia académicas.

En este sentido, las futuras investigaciones que se propongan en la Institución pueden ser guiadas por los resultados de esta investigación, en el sentido de proponer estudios sobre lo que los profesores y los estudiantes consideran como buenos profesores o malos profesores en diferentes situaciones tales como: ser conocedores de la materia que imparten, ser apasionados en su trabajo, poseer buenas relaciones con los alumnos, buena administración y gestión del trabajo en la Institución, buen conocedor de técnicas y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, que además, sean apropiadas en casos específicos de evaluación de los estudiantes.

Este tipo de estudios, como en que aquí se presenta, es de utilidad para las instituciones de educación superior, porque muchos de los programas en el IPN se han diseñado con un carácter muy general, sin una secuencia lógica, con temas de moda, sin atender a criterios de excelencia y sin tomar en cuenta las necesidades, intereses y problemáticas de los profesores. Cuando nos aproximamos al conocimiento de las situaciones reales de los

docentes, podemos generar propuestas específicas que respondan a las particularidades y requerimientos de cada escuela.

El marco teórico guió todo el proceso de investigación y específicamente el trabajo de campo, permitió revisar conceptos, enfoques, posiciones, modelos y tipologías, sobre las concepciones orientadas al desarrollo profesional de los profesores y se convirtió en un referente para poder comparar las situaciones reales de las escuelas consideradas.

Podemos concluir que no basta con una visión unitaria de la formación de profesores, sino que es indispensable conocer y analizar las distintas propuestas que se han generado a nivel internacional en este campo, para ver cuales son los enfoques pertinentes y aplicables en la educación superior en México y específicamente en el IPN.

Los profesores manejan diferentes definiciones de lo que es la enseñanza, pero básicamente derivadas de su experiencia y no fruto del estudio y de la reflexión al respecto. Los programas de formación adolecen de esto mismo. Esto representa un problema muy serio, puesto que los docentes tienen buena voluntad, pero no los elementos teóricos suficientes para transformar su práctica.

Otro de los obstáculos que se suscitan en los programas formativos del IPN es que se imparten los mismos cursos a personas que tienen niveles, profesiones y grados académicos diferentes, que bajan su calidad y que tienen poca funcionalidad para resolver los problemas institucionales.

En la mayor parte de los estudios sobre concepciones de los profesores, los autores mencionados anteriormente (Charlier, Nizte, Bourgeois) han establecido que se presenta una gama muy amplia de respuestas, que va desde lo más pragmático hasta versiones idealizadas de la función docente. Se enfatiza actualmente una visión constructivista y un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica. Resulta interesante que se este retomando la propuesta sobre el “pensamiento de los profesores”, para el desarrollo de las actividades formativas.

El concepto de enseñanza es polisémico y representa una acción de un sujeto hacia otro, una función en un conjunto institucional, una estructura en un aparato ideológico de Estado o un proceso ligado al aprendizaje. Todo esto implica un diálogo permanente entre enseñanza y aprendizaje.

Es significativo el hecho de que los autores, después de haber analizado las propuestas formativas en varios países, hayan encontrado que a pesar de fuertes diferencias culturales, en los programas de formación docente se encuentren problemas similares. La dinámica a nivel mundial que se genera en las interrelaciones profesores, alumnos, aulas, etc. genera concepciones estereotipadas de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En el caso del IPN la situación se plantea como similar.

Con respecto al diseño de la investigación, el modelo que se utilizó en esta investigación es de tipo cualitativo, con un referente cuantitativo. Lo importante de este modelo, que ha sido utilizado en varios países, es que le da a los profesores la posibilidad de participar activamente en el proceso. Cuando la gente se expresa libremente tiene más posibilidad de reflexionar acerca de los problemas y de plantear soluciones. En el caso del trabajo de campo en las dos escuelas del IPN la propuesta teórico – metodológica resultó exitosa y permitió indagar, junto con los profesores, sus concepciones, que no siempre son explícitas y que además tienen pocas oportunidades de expresarlas.

Fue interesante y de enorme utilidad la prueba piloto, porque permitió ajustar mucho del vocabulario y encontrar aquellos términos que posibilitaran la comunicación. Se encontraron, en términos del lenguaje, formas de expresión diferentes entre hombres y mujeres, profesores de distinta edad y distinta experiencia.

Trabajar la guía de entrevista con 36 profesores resultó muy complejo y laborioso. Por ello, se tuvo que recurrir al empleo de tres estrategias metodológicas y técnicas diferentes para analizar los datos y la información. De cada una de ellas se obtuvo una enorme base de datos, que no sólo es de utilidad en esta tesis, sino que puede ser utilizada con ventaja por otros investigadores de este campo temático.

Aunque se retomó prioritariamente una parte de la estructura formal del diseño de investigación generado en la Universidad de Montreal, en esta investigación, el aporte no radica únicamente en haberlo aplicado en el IPN, sino en que se probó en trece facultades de esa universidad canadiense y en otra de ese país (la Universidad de Québec), adaptándola a las condiciones y perfiles de los profesores del IPN. Dentro de la construcción del instrumento de recopilación de información se consideraron elementos centrales de la situación de los docentes, como son aspectos laborales, académicos, experiencia profesional, grados, cédula profesional, ingreso a la docencia, etc.

Son múltiples y muy variados los resultados que se generaron en esta investigación.

Los relacionados con el perfil de los profesores se refieren a que la selección de la docencia fue principalmente por razones económicas y solamente algunos de ellos la eligieron por estar identificados con esta actividad. En general, los profesores provienen de sectores desfavorecidos cultural y económicamente. Buscaban un empleo rápido, estable y que consideraban de bajo nivel de esfuerzo.

La minoría ingresó a la docencia después de haberse formado específicamente. Se trata, más bien de un esfuerzo no sistemático, autodidacta, práctico y generalmente solitario e individual, pues no se considera formalmente, tanto por la institución, como por los profesores entrevistados, una obligación contar con formación sistemática y continua.

En el caso de los profesores de idiomas de la Escuela Superior de Turismo, el nivel académico es de carácter técnico y no tienen ni siquiera el nivel de licenciatura. En las otras áreas de esta carrera, una gran mayoría tiene ya ese grado, aunque persisten casos en que no se obtiene el título correspondiente. En la Escuela Superior de Medicina la mayoría de los profesores tienen una especialidad de posgrado y únicamente dos tienen un doctorado.

Los profesores afirmaron que no se requiere realmente una formación docente estricta, puesto que, hay factores de carácter “patrimonialista”, que influyen determinadamente en la promoción. Es evidente que esta situación de inequidad, influye desfavorablemente en el interés que puedan tener los profesores en los programas de formación del IPN. Otro elemento desfavorable para ello es que los programas se imponen verticalmente.

Aunque institucionalmente se indica que los profesores de asignatura cuentan con las mismas condiciones para formarse que los profesores de carrera, es evidente que la contratación refleja lo contrario. Esta situación también repercute en los programas formativos, ya que la mayoría de los docentes en la institución son por horas.

Se dan cuenta, también, con claridad, que los presupuestos asignados a esta tarea son centralizados e insuficientes, que muchos de los formadores no poseen niveles de posgrado y que no están preparados para articular los contenidos en campos disciplinarios y los métodos educativos. Se considera poco seria la evaluación de las actividades formativas.

Un elemento preocupante es el hecho de que los pares académicos no sean considerados esenciales para compartir el trabajo. Se produce, pues, un efecto negativo por la competencia entre colegas.

Los resultados de la entrevista arrojan otro tipo de problemas, además de los ya señalados con respecto al perfil del profesorado y su relación con los programas formativos. Se encuentra que para los profesores entrevistados, los alumnos no constituyen el elemento central del proceso de enseñanza – aprendizaje, aún cuando en el discurso lo señalan como lo más significativo. Los contenidos, para ellos, son prioritarios. Esto puede concluirse con base en el análisis de la jerarquización que ellos mismos realizan en la entrevista. Consideran a los alumnos como poco autónomos, de limitado espíritu crítico y con escasa posibilidad de construir conocimientos.

La mayoría de ellos prefiere la exposición magistral en el trabajo cotidiano en lugar del trabajo en equipo. Aducen razones prácticas y del uso del tiempo. Prácticamente todos, a nivel de discurso, enfatizan – a nivel general - los valores, el sentido crítico, las relaciones humanas y el dominio de la materia.

Los resultados referentes a la práctica educativa de los profesores, permiten concluir que ellos han aprendido a enseñar fundamentalmente con los estudiantes, teniendo en cuenta las situaciones cotidianas y del aula.

Estos profesores entrevistados, en gran mayoría, han seleccionado la docencia por razones económicas.

Los profesores coinciden en afirmar que la labor docente es muy solitaria, exigente y bastante control, sin el apoyo adecuado.

Las condiciones actuales de trabajo para los profesores de asignatura son bastante desfavorables.

Los profesores consideran a los alumnos como: no autónomos, poco espíritu crítico, poca posibilidad de construir conocimientos. Sin embargo, la contradicción radica en el doble discurso al pretender, que los alumnos son el centro del proceso.

Algunos de los profesores no han sido formados en la docencia y recurren a seguir, practicar e imitar los modelos utilizados por antiguos profesores, o de colegas reconocidos.

Los profesores han aprendido a enseñar utilizando el modelo de ensayo-error.

Para un cincuenta por ciento (50%) de los profesores la ayuda de los colegas es útil, la otra parte de los profesores afirma haberse formado sobre la marcha, ya que ninguna formación en cursos sobre pedagogía universitaria han recibido, en las instituciones.

Para la gran mayoría de profesores, la capacitación, es considerada sin tecnología avanzada en educación y sin estructura pedagógica adecuada para la universidad. Es deficiente (80,6%).

Todos los profesores entrevistados coinciden en señalar que la capacitación es una necesidad para ellos y que es importante para su formación como docentes.

Los profesores afirman que sus sugerencias y peticiones no son tomadas, en cuenta, para la elaboración y planeación de los cursos de formación y capacitación. Es decir, que las necesidades no son satisfechas.

Para la mayoría (94,4%), la capacitación y la formación son deficientes, por ausencia de presupuesto.

En general, la capacitación es considerada poco funcional, poco oportuna y bastante centralizada. Los capacitadores y la temática tampoco responden a sus expectativas como universitarios, por ser poco interesantes y mal planeadas y de calidad deficiente.

Para más de la mitad de los profesores (66,7%) la capacitación formal e informal son poco funcionales.

Conclusiones sobre la implicación en la literatura consultada (escritos)

Las hipótesis planteadas, en nuestro trabajo de investigación, se confirman en su mayoría y otras siguen abiertas a estudios posteriores, en relación con las nuevas variables y preguntas que dan pie a futuros proyectos de investigación.

En nuestro trabajo se confirman los resultados de la investigación de Blondin (1979), en Montreal sobre las características de los buenos y los malos profesores, en cuanto a las características que debe poseer un buen profesor para saber-enseñar : 1. Conocedor la materia. 2. Apasionado por su trabajo. 3. Buenas relaciones con sus alumnos. 4. Conocedor de técnicas y métodos de enseñanza, entre las quince condiciones (15) más importantes.

Confirma los resultados de Huberman y Miles (1995) sobre las características de los profesores entrevistados, los tres grupos y los intereses en cuanto a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Los primeros, preocupados por el contenido, los segundos,

preocupados por los métodos y las técnicas y los terceros, preocupados por la relaciones humanas. Esta preocupación se relaciona con los años de experiencia, en la carrera docente. En relación con las concepciones de los profesores, en enseñanza superior, la jerarquización de las concepciones de los profesores, propuesta por algunos fenomenógrafos en nuestro caso, no se confirma.

En relación con los resultados de los trabajos de investigación de las universidades del Reino Unido, Suecia (Karolinska) y las de Australia, encontramos, que en cuanto a la formación y capacitación, en los cuatro primeros aspectos, los profesores jóvenes requieren mayor apoyo pedagógico y seguimiento, se confirma, también en nuestro trabajo. En relación con las demás propuestas no estamos sino a nivel de hipótesis, sin confirmar totalmente. Hay serios indicios de que sucede lo mismo, en nuestro país.

Para Ramsdem, Calderhead y Charlier, las concepciones y las representaciones de los profesores constituyen un nivel de teorías personales adquiridas, en el tiempo y gracias a la experiencia: nos restaría trabajar puntualmente cuál es el grado de relación entre competencias y concepciones. También, confirmamos lo referente a la planeación de los profesores, así como sus propias teorías (concepciones) influyen en la manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos.

Es importante, pues este fenómeno de concepciones se manifiesta de maneras similares, en diferentes lugares donde se realiza la enseñanza y el aprendizaje universitarios.

Nuestra investigación reconfirma las tres hipótesis de Pancinin (1999) en Canadá, sobre la posición de los profesores, en relación con la capacitación de los maestros universitarios.

En relación con la participación de los profesores en las labores de reformas educativas, hay confirmación y coincidencia de los resultados de los trabajos de Coombs (1985) y de Zavoie-Sajc (2000).

En relación con los planteamientos del sociólogo y filósofo Giddens, confirmamos la existencia de un doble discurso, en los datos de los entrevistados. De igual manera, la doble lógica de pensamiento confirmada por la variedad de concepciones educativas, de los profesores, en cuanto a la teoría y la práctica, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones sobre el cuestionamiento de algunos de los escritos de otras investigaciones

La jerarquización de las concepciones es la base de investigación, para ciertos fenomenógrafos, para nuestro trabajo no ha sido, tan significativo, es decir que lo importante es saber cuáles han sido las concepciones educativas, que se identificaron en cada una de las escuelas y cómo impactan a los actores del proceso enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior.

En nuestro estudio, lo más significativo, en relación con las concepciones es el hecho de analizarlas en función del contexto donde se desarrolla el profesor y no tanto a nivel eminentemente, teórico, como se ha hecho en estudios en Bélgica, en Namur, en Australia, en Suecia, en China, en España y en Canadá.

Los saberes de los profesores están anclados en la historia de vida, en la cotidianeidad y en el mundo de vivencias que han tenido cuya base teórica se establece en la investigación cualitativa, la que pretende recuperar lo que los actores explicitan a través de sus discursos.

El enfoque sociocrítico de nuestro estudio engloba al actor social, que toma posición en las diferentes situaciones sociales y educativas donde participa. Los saberes y las concepciones de los saberes están traspasados, por las diferentes ideologías de la sociedad y a su vez, transmitidos por estos profesores, en las aulas donde desarrollan su labor de docentes con las limitaciones propias.

Las concepciones concebidas como construcciones mentales, que evolucionan rápido algunas veces, aunque los profesores y los alumnos son el resultado de paradigmas y concepciones seguidos en la escuela primaria, secundaria y de los lugares de origen. Las concepciones de los profesores hacen parte de las construcciones mentales que el individuo utiliza para aprender, para comprender una situación, o bien para solucionar un problema determinado.

Consecuencias teóricas de la investigación

Las concepciones están ancladas, en el contexto del trabajo universitario, son de alguna manera teorías personales, útiles, para el desempeño de los docentes. Sin embargo, para algunos sectores educativos y de la administración, estas teorías personales no son muy valorizadas y adquieren un carácter empírico sin referentes teóricos.

Los resultados de nuestro estudio confirman los resultados de Austin (1984), en el sentido de que hay coincidencia en cuanto que el trabajo de los profesores, al inicio, se centra sobre los *contenidos*, luego se centra en los *recursos* y posteriormente, en la *individualización* de procesos. Sin embargo, para los otros tres (3) puntos de desagregación no podemos afirmar lo mismo. En futuras investigaciones se pudieran confirmar, otros indicadores.

Poder diseñar, planificar y ejecutar programas de formación y capacitación, podrán tomarse en cuenta, las diferencias de concepciones de los profesores, en cuanto a la experiencia.

Las concepciones pueden orientar las estrategias, métodos y procedimientos adecuados, con el fin de configurar grupos similares, que respondan a la calidad y la excelencia, que los profesores demandan en las instituciones del Estado y en las particulares.

En las investigaciones de Dall'Alba coincidimos en los cinco factores encontrados pero, en el último no tenemos los elementos suficientes, para concluir que es factible. Hay indicios pero sin absoluta certitud, en lo referente a la jerarquización de las concepciones.

Las concepciones sobre quien es el centro del proceso coinciden con la experiencia de los profesores. Varían según si son debutantes, experimentados o expertos. Sin embargo, se observa una doble lógica en el discurso y en la práctica. La teoría dice que los alumnos son importantes, los recursos y métodos empleados son la cátedra expositiva, propios de la enseñanza tradicional.

Planificación de cursos para la formación y la capacitación, tomando en cuenta la pedagogía a nivel universitario, es decir científica y de calidad.

Consecuencias prácticas de la investigación

Orientación y precisión en los cursos que se planean en el futuro en las instituciones de enseñanza superior. Necesidad de una Pedagogía orientada para los profesores universitarios.

La visión más apropiada, sobre bases científicas, de calidad y excelencia, de los profesores que trabajan en las escuelas superiores.

En relación con la práctica docente de los profesores, hay tres grupos de profesores. Los jóvenes y de nuevo ingreso, los experimentados y los expertos. En relación con esta situación los cursos de capacitación deberán orientarse, atendiendo, principalmente, a las concepciones y necesidades de los profesores. 1) Para los primeros, hacer más énfasis en métodos y técnicas y relaciones con los estudiantes pues, el conocimiento de la disciplina está al día. 2) Para los segundos, hacer más énfasis en los cursos orientados hacia la formación y actualización disciplinaria y las relaciones con los estudiantes. 3) Para los terceros, la formación y actualización disciplinaria, así como en métodos y técnicas.

En relación con la experiencia docente, los profesores que trabajan en el sector privado y en el sector público, están más actualizados en las nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje, lo cual genera una situación de mayor eficiencia y eficacia, para la enseñanza.

Los profesores consideran, que la capacitación recibida no responde a las necesidades y carece de importancia para su desempeño docente y la calidad es cuestionable, es decir pésima o de mala calidad en algunas situaciones.

El presupuesto debe ser aumentado para las labores de formación y capacitación y las garantías extendidas a todos los profesores, en particular a los de nuevo ingreso.

La mayoría de los profesores está interesada en recibir formación pedagógica de calidad, para el mejor desempeño de sus labores docentes.

A partir de los resultados de la investigación, las autoridades podrán gozar de mayor claridad, en la toma de decisiones, para los cursos que se programen en el futuro.

Identificar las características de los profesores de la Institución, con el fin de proponer formas de capacitación basadas sobre fundamentos científicos y coincidentes con la realidad actual.

Propuesta de futuras investigaciones en instituciones de enseñanza superior

Identificar un sistema de contratación de profesores para el Instituto, que tenga en cuenta las condiciones y la formación previa de los que ingresarán como nuevos docentes. Además

de identificar la temática, la orientación, la utilidad y funcionalidad de los cursos, que se planifican para los futuros profesores, en las escuelas.

Analizar las características de los estudiantes que ingresan al Instituto con el fin de identificar las concepciones, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, para optimizar métodos y técnicas para facilitar el aprendizaje, en las instituciones de enseñanza superior y en particular, en la licenciatura.

La práctica docente de los profesores está influenciada por concepciones pre-establecidas, que ejercen una fuerte influencia sobre las maneras y ópticas de enseñar, entonces sería pertinente conocer a fondo estas formas operantes, en las instituciones.

Las concepciones educativas se convierten en formas de ver la práctica docente, sin embargo como la mayoría de los estudios están en lenguas sajonas o extranjeras, sería importante comenzar estudios para Hispanoamérica.

Identificar cuáles son los elementos que configuran la identidad de los profesores del Instituto y si existe esta identidad, bajo qué características y condiciones opera.

Desagregar las características de cada uno de los grupos de profesores a saber: los debutantes, los experimentados y los expertos. Condiciones, características, formas de trabajo, concepciones de la educación y las prácticas educativas en las aulas.

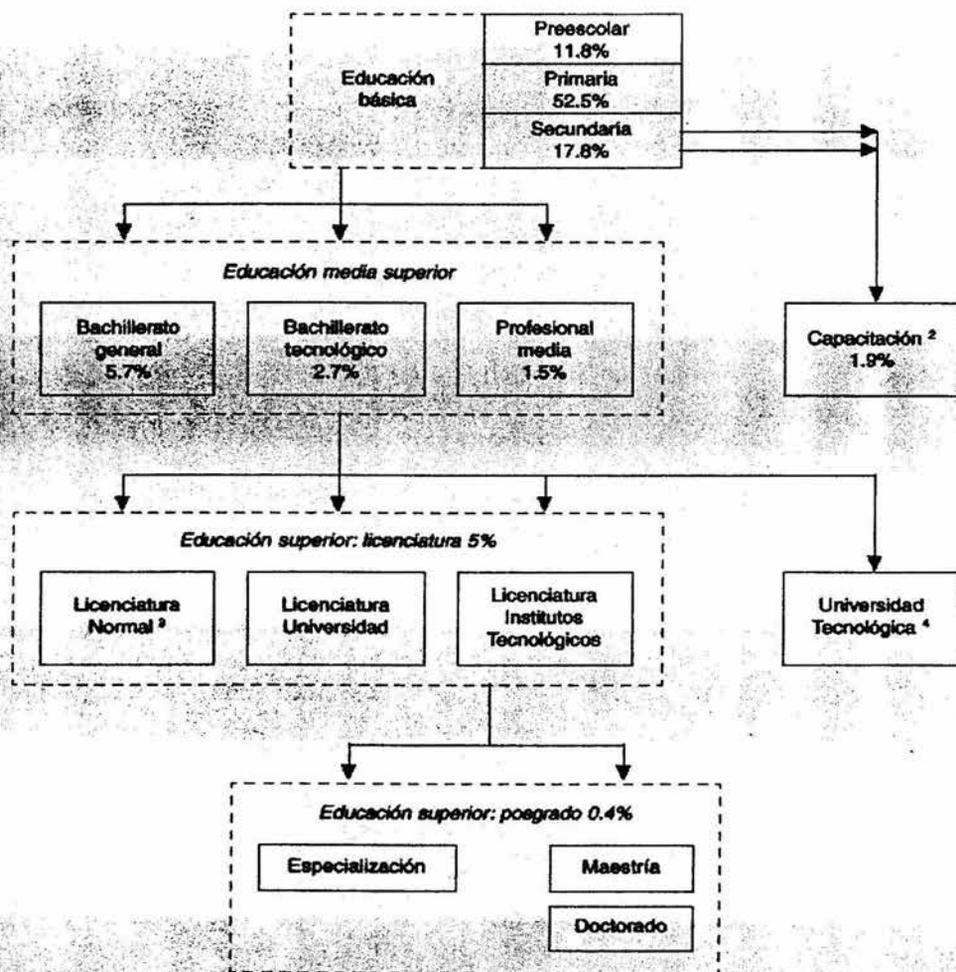
Identificar las concepciones de los estudiantes en relación con saber-enseñar y con el aprendizaje, condiciones y calidades de los profesores; la formación para la enseñanza.

¿Quiénes son los estudiantes de las instituciones de enseñanza superior, por ejemplo el IPN?

Estas preguntas van ligadas a otras investigaciones tales como saber cuáles son las características de los buenos y malos profesores planteadas, por los estudiantes universitarios y aún por los mismos profesores cuando se refieren a sus pares.

ANEXOS

ESQUEMA 6.1
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL ¹



¹ El porcentaje está calculado sobre el total de la matrícula del ciclo 1997-1998, que es igual a 27,933,400 alumnos.

² No corresponde al sistema formal de educación y para su ingreso sólo se exige el nivel básico.

³ Organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales que ofrecen carreras con programas de dos años para obtener el grado de técnico superior universitario.

⁴ Incluye licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria así como la educación especial, física y diversas opciones de posgrado.

FUENTE: Elaborado por la División de Estudios de Económicos y Sociales Banamex, con base en: OCDE, *Estudios de las políticas nacionales de educación*. México, Educación superior, México, 1997; SEP, *Informe de labores 1996-1997*. México, 1997.

Anexo: Figura Número 9. Sistema Educativo Mexicano SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE MÉXICO (SEP).

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
UNAM**

**Los conocimientos, las competencias y las prácticas pedagógicas en la enseñanza,
según las concepciones de los profesores universitarios del Instituto Politécnico
Nacional de México**

**María Teresa Bedoya G.: Tesis de Doctorado en Sociología
Directora: Dra. Ana Hirsch Adler**

Asesor Externo: Jean Baptiste Haché Ph.D.

Université de Montréal

**Entrevista realizada en las Escuelas Superiores de Medicina y Turismo del Instituto
Politécnico Nacional en México. IPN.**

Julio 2002-Junio de 2003

1. PRESENTACIÓN

Esta entrevista se dirige, a profesoras y profesores del Instituto Politécnico Nacional de México, en particular las carreras de Medicina y Turismo. Estas escuelas superiores tienen la misión de formar los cuadros calificados para el país.

Su participación es esencial en el éxito de esta actividad de investigación, por lo tanto, le pedimos algunos minutos de su valioso tiempo.

2. INSTRUCCIONES GENERALES

El cuestionario se halla dividido en dos partes: la primera parte tiene siete preguntas sobre información general, útil para el conocimiento de los profesores de la Institución. La siguiente sección consta de trece preguntas que se refieren a las concepciones de tipo profesional sobre el oficio (la profesión) de profesor.

La entrevista será grabada con el fin de conservar la información. Las respuestas son estrictamente confidenciales. Su uso tendrá solamente propósitos académicos, como se indica en los objetivos propuestos por la investigación.

Este documento incluye:

- 1) Presentación e instrucciones para los participantes
- 2) Guía de la entrevista
- 3) Formatos de llenado para los participantes
- 4) Solicitud y compromiso de las dos partes: entrevistadora/entrevistados.
- 5) Cuestionario sobre las concepciones de saber-enseñar. Anexo No. I

Informaciones:

María Teresa Bedoya G.
Universidad de Montreal
(5175) 343 6411. Ext. 7033#
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituciones afiliadas al proyecto de investigación:
IPN-COTEPABE-ANUIES
Gobierno Mexicano. © María Teresa Bedoya G.

Le agradecemos su valiosa colaboración porque ella contribuye a un objetivo exclusivo de investigación en educación para las Instituciones de Educación Superior

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

INFORMACIONES:

1. Indique por favor, si además de la labor docente, desempeña un cargo administrativo, en la Institución. Señale, el número total de años de experiencia, adquirida en cada uno de los cargos, en el Instituto (IPN), así como en las instituciones, fuera del IPN, donde ha laborado.
2. Si ha impartido cursos, por año y por semestre, haga el conteo total por año.
3. Anote sus respuestas, según se indica, en los espacios (---) o en los recuadros (X).

1. Yo respondo como:

- Cargo(S) actual (ES): _____
- Antigüedad en el cargo: _____

Cargos:		No. Total años	No. de años IPN
Profesor en el Instituto	()	Total	IPN
Profesor de Escuela superior	()	Total	IPN
Profesor de Vocacional y Escue superior	()	Total	IPN
<input type="checkbox"/> Profesor-investigador	()	Total	IPN
Administración y docencia	()	Total	IPN

2. Es usted:

- Mujer
- Hombre

3. Edad :

- Menos de 25 años
- De 25 a 35
- De 36 a 45
- De 46 a 55
- De 56 a 65
- Más de 66

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

4. Condición Profesor (a) actualmente de :

- Universidad () 1
- IPN () 2
- Vocacional () 3
- Asignatura () 4
- Primaria o de secundaria () 5

5. Perfil de formación:

- Profesor en el Instituto () 1
- Profesor de Escuela superior () 2
- Profesor de Vocacional y Escuela superior () 3
- Profesor-investigador () 4
- Administración y docencia () 5

5.1. Cursos que imparte o ha impartido, por semestre desde 1999 a 2003

CURSOS	AÑO	En el Instituto						Fuera del Instituto							
		0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
1. Cursos impartido	1999	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
2. Cursos impartido	2000	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
3. Cursos impartido	2001	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
4. Cursos impartido	2002	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
5. Cursos impartido	2003	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

5.2. ¿Qué porcentaje de los cursos impartidos corresponde a:

- Primer ciclo (Licenciatura)? _____ %
- Segundo ciclo (Maestría)? _____ %
- Tercer ciclo (Doctorado) ? _____ %

5.3. ¿Qué porcentaje de los cursos impartidos corresponde a la carrera que estudio?

- En materias de su carrera _____ %
- En carreras diferentes a su formación de base _____ %

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

INFORMACIONES:

1. Indique por favor, si además de la labor docente, desempeña un cargo administrativo, en la Institución. Señale, el número total de años de experiencia, adquirida en cada uno de los cargos, en el Instituto (IPN), así como en las instituciones, fuera del IPN, donde ha laborado.
2. Si ha impartido cursos, por año y por semestre, haga el conteo total por año.
3. Anote sus respuestas, según se indica, en los espacios (---) o en los recuadros (X).

1. Yo respondo como:

- Cargo(s) actual (es) _____
- Antigüedad en el cargo: _____

Cargos:		No.	No. de
		Total de	años
		años	IPN
Profesor en el Instituto	()	1	Total IPN
Profesor de Escuela superior	()	2	Total IPN
<input type="checkbox"/> Profesor de Vocacional y Escuela superior	()	3	Total IPN
Profesor-investigador	()	4	Total IPN
Administración y docencia	()	5	Total IPN

2. Es usted:

- Mujer
- Hombre

3. Edad :

- Menos de 25 años
- De 25 a 35
- De 36 a 45
- De 46 a 55
- De 56 a 65
- Más de 66

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

4. Condición Profesor (a) actualmente de :

- Universidad () 1
- IPN () 2
- Vocacional () 3
- Asignatura () 4
- Primaria o de secundaria () 5

5. Perfil de formación:

- Profesor en el Instituto () 1
- Profesor de Escuela superior () 2
- Profesor de Vocacional y Escuela superior () 3
- Profesor-investigador () 4
- Administración y docencia () 5

5.1. Cursos que imparte o ha impartido, por semestre desde 1999 a 2003

CURSOS	AÑO	En el Instituto						Fuera del Instituto							
		0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
1. Cursos impartidos	1999	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
2. Cursos impartidos	2000	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
3. Cursos impartidos	2001	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
4. Cursos impartidos	2002	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
5. Cursos impartidos	2003	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6

5.2. ¿Qué porcentaje de los cursos impartidos corresponde a:

- Primer ciclo (Licenciatura)? _____ %
- Segundo ciclo (Maestría)? _____ %
- Tercer ciclo (Doctorado) ? _____ %

5.3. ¿Qué porcentaje de los cursos impartidos corresponde a la carrera que estudió?

- En materias de su carrera _____ %
- En carreras diferentes a su formación de base _____ %

PRIMERA PARTE: Identificación de los entrevistados

6. Experiencia profesional. No de Cargos

- | | |
|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Número de cargos | Número de _____ (?) |
| <input type="checkbox"/> En el Instituto | Número de años _____ (1) |
| <input type="checkbox"/> Fuera del Instituto | Número de años _____ (2) |
| <input type="checkbox"/> Profesor DOCENTE | Número de años _____ (3) |
| <input type="checkbox"/> Profesor ADMINITRADOR | Número de años _____ (4) |
| <input type="checkbox"/> Profesor INVESTIGADOR | Número de años _____ (5) |

ESQUEMA DE LA ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE MEDICINA Y TURISMO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE MÉXICO

7. Formación inicial o continua			
¿Ha obtenido diplomas?		<input type="checkbox"/> Si	<input type="checkbox"/> No
Diplomas:	<input type="checkbox"/> LICENCIATURA 1 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> OTRA LICENCIATURA 2 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> BACHILLERATO 3 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> VOCACIONAL 4 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> TÉCNICO 5 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
Certificados completos	<input type="checkbox"/> Campo de estudios: 1 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> Campo de estudios: 2 ()	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/>	Año(s) cuándo lo obtuvo: ()	
	TITULADO: SI () NO ()	Año(s) cuándo la obtuvo: ()	
CÉDULA PROFESIONAL: SI () NO ()			
X	<input type="checkbox"/> Por favor llene el cuadro de la izquierda con una x o un número (1) según el caso		
LICENCIATURA	<input type="checkbox"/> DISCIPLINARIA () Si () No	Año(s) cuando lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> C. Médicobiológicas Si () No	Año(s) cuando lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> C. Soc. Y Aministr. Si ()	No () Año(s) cuando lo obtuvo: ()	
	<input type="checkbox"/> C. Fisicomathemat. No () Si ()	Año(s) cuando lo obtuvo: ()	
Éstudios superiores	MAESTRIA en su campo de formación inicial)	Campo de estudios	Año(s) cuando lo obtuvo: ()
	MAESTRIA en otro campo)	Campo de estudios	Año(s) cuando lo obtuvo: ()
	DIPLOMA de especialidad o equivalente)	Campo de estudios	Año(s) cuando lo obtuvo: ()
	DOCTORADO	Campo de estudios	Año(s) cuando lo obtuvo: ()

INTRODUCCIÓN

- Presentación y saludo de los participantes: 1) el entrevistado y 2) el entrevistador
- Presentación del objetivo general de la entrevista :
Definir con sus propias palabras lo que significa, para ellos o ellas, «saber hacer» y lo que significa «saber-enseñar».
- El aprendizaje y la vida profesional basados sobre la historia de la vida académica de los profesores.
- Condiciones para el entrevistado:
 - La entrevista durará cerca de 1:30 minutos más o menos.
 - La entrevista será registrada en grabadora portátil.
 - La entrevistadora utilizará la guía de entrevista para asegurarse de anotar los detalles importantes y precisar algunos puntos que no hayan quedado suficientemente claros.
- Condiciones para el entrevistador:
 - La entrevista será anónima.
 - La entrevista será utilizada con fines estrictamente científicos de investigación en educación.

SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA:

La trayectoria y los tipos de formación que ha seguido.

1. Elección de la carrera de profesor y las razones de la selección:

En este momento, nos gustaría que usted se transportara, en el tiempo, y nos contara cómo empezó usted su carrera de profesor y cómo escogió la enseñanza.

1.1. ¿Cuándo decidió ser profesor(a) y cuáles fueron las razones?

1.2. ¿Empieza usted la formación como profesor(a) inmediatamente o hay otras situaciones que ocurren en la misma época?

- SI
- NO, podría señalarlas algunas:

Al ingresar al Instituto, podría describirnos cuáles han sido, fundamentalmente, sus tareas más relevantes.

2. ¿Podría describirnos cuál ha sido su trayectoria y actividades como profesor en el Instituto? Por ejemplo, realiza actividades como las siguientes:

- Trabajo en equipo
- Enseñanza magistral
- Enseñanza en los laboratorios
- Preparación de exámenes
- Preparación de materiales didácticos
- Elaboración de programas de estudio
- Otras, podría describir las

Si usted imparte cursos, de diferentes asignaturas, sigue un programa: (Marque con una X la respuesta o respuestas que usted considere apropiadas)

- ¿Elaborado por usted?
- ¿Elaborado por la Academia?
- ¿Tiene un plan obligatorio?
- ¿Elaborado por otro colega?

3. ¿Cómo ve usted la formación inicial que recibió durante sus estudios y hoy, cómo la evaluaría usted?

- ¿Cuál ha sido la duración de la formación exactamente?
- ¿Cuáles han sido los contenidos que usted recuerda como los más impactantes?
- ¿Cuál fue la naturaleza de estos contenidos?
- ¿Obtuvo algún diploma. en qué año ?

4. ¿Qué podría decirnos hoy de la formación que usted ha recibido anteriormente? Por ejemplo, hablemos de:

- La vocacional
- El Instituto
- La industria
- El hospital

Seguramente, en la práctica educativa los conocimientos desarrollados pueden atribuirse a:

- La experiencia directa con los estudiantes, es decir, sobre la marcha del trabajo.
- La experiencia de trabajo con los colegas.
- Al trabajo desarrollado por usted mismo en la práctica cotidiana
- Los programas oficiales de formación organizados por la Institución
- Los programas informales, seguidos por usted, según las posibilidades

5. Considera usted que las condiciones de trabajo actuales, son favorables o desfavorables para el desarrollo de las actividades de enseñanza en el Instituto. Por ejemplo en relación con:

- Con los estudiantes
- Con las tareas
- Con los salarios
- Con el tiempo disponible para la formación

Según la respuesta, podría explicarnos con sus palabras:

- Si la respuesta es afirmativa ¿de qué manera?
- Si la respuesta es negativa ¿por qué?

6. La formación de tipo formal, para algunos profesores, es importante para otros, no lo es tanto.

- Si
- No

¿Cuál es su propia concepción al respecto?

7. ¿Considera que la formación recibida en el Instituto lo ha llevado a adquirir las habilidades y las competencias que usted posee actualmente para desempeñarse, en forma eficiente, en su labor docente?
- ¿Cómo describiría usted la formación formal, en el Instituto?
 - ¿Cómo describiría usted la formación informal, en el Instituto?
 - ¿Podría darnos tres características esenciales de la visión que usted tiene de las dos formaciones?

El Trabajo actual y las condiciones de enseñanza

En la labor cotidiana, en la escuela, usted tiene que realizar diferentes actividades y variadas tareas.

8. ¿ Podría describir cuál es su trabajo actual y las tareas de enseñanza que desarrolla ? y decimos por ejemplo:
- ¿Cuántos alumnos tiene por grupo?
 - ¿Cuántas horas de clase tiene por semana?
 - ¿Cuántos niveles tiene actualmente?
 - ¿Cuántos grupos tiene en este momento?
 - ¿Cuántos alumnos tiene en total?
 - ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que tiene en el momento?
 - ¿Cuál es su trabajo y qué hace usted realmente?

Las concepciones de saber- enseñar para usted. Por ejemplo”

9. Saber- enseñar se trata de:

- Una técnica (o Transmisión de conocimientos)
- Una ciencia (o Actividad científica)
- Un arte (o Comunicación)
- Una actividad profesional (Desarrollo de relaciones humanas)
- La transmisión de conocimientos
- La comunicación entre los alumnos y el maestro
- El desarrollo de relaciones humanas
- Una actividad científica

La tradición en la enseñanza, ha polemizado sobre las concepciones de lo que significa «saber enseñar». Podría resumir: ¿Qué significa saber-enseñar, para usted?

10. Las investigaciones, en formación de profesores universitarios, nos dicen que ellos deben poseer ciertas características esenciales para poder afirmar que saben enseñar. Según usted, podría enumerarnos en orden jerárquico algunas de ellas, por ejemplo:

- ¿Cuáles son las competencias que un profesor debe poseer para decir que sabe enseñar?
- ¿Cuáles son los conocimientos que un profesor debe poseer para decir que sabe enseñar?

11. Los fundamentos de saber enseñar pueden resumirse, jerárquicamente. Por ejemplo, si usted escoge uno de ellos: (1) indicará el más importante y (5) el menos importante, en la siguiente lista de posibilidades:

- Los estudiantes
- Los contenidos
- La materia de enseñanza
- Los textos de lectura, autores, etc.
- Los métodos de enseñanza
- Las nuevas tecnologías de enseñanza
- La planeación de la enseñanza
- El manejo y control de grupos (gestión)

En general, el trabajo con los estudiantes presenta diferentes formas de verlo: unos conciben a los estudiantes como el centro del proceso de enseñanza y los otros conciben al maestro como el centro del proceso; qué nos podría decir, usted, al respecto:

12. Los estudiantes representan, para usted, alguna de estas posiciones, por favor comente las que sean más importantes para usted. Márquelas en orden jerárquico (escriba por ejemplo: (1) para la más importante y (5) para la menos importante. El estudiante es:

- Un sujeto que recibe datos e informaciones para repetirlos con precisión y claridad.
- Un sujeto que descubre la materia, crea y produce conocimientos.
- Una persona que debe ser guiada por el profesor, porque no tiene los conocimientos suficientes para desarrollarse por sí mismo.
- Un sujeto que interactúa con el medio, con los colegas de clase y con el profesor para construir su propia forma de ver el mundo.
- Un sujeto que desarrolla el espíritu crítico, en constante cambio, porque los conocimientos anteriores, que posee, los confronta con los conocimientos nuevos para desarrollar los nuevos, a través de la acción.

13. Si pudiera realizar algunos cambios, en un futuro próximo, sobre la formación que usted ha recibido para ejercer su carrera como docente ¿cuáles serían los posibles cambios que usted sugeriría, con la experiencia que posee actualmente?

- En lo inmediato
- En el mediano plazo
- En el largo plazo

Las prioridades serían las siguientes para usted, por favor, coméntelas de la manera como se las representaría usted.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS DEL ENTREVISTADO(A)

**INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE EL ANEXO DEL INSTRUMENTO DE
ENTREVISTA
PARA LAS DOS ESCUELAS SELECCIONADAS**

Las preguntas números 11 y 12, fueron respondidas en la hoja anexa para facilitar las respuestas a los profesores entrevistados.

ANEXO No. 1

**NOTA: AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN.
EN LA CIUDAD DE MÉXICO A LOS 20 DIAS DEL MES DE JUNIO DE 2003-06-01
TRABAJO DE CAMPO REALIZADO EN LAS ESCUELAS SUPERIORES DE MEDICINA Y DE
TURISMO DEL IPN.**

ENTREVISTA ANEXO No. 1

Fecha: México, D.F., julio de 2002

Lugar: Escuelas superiores de Turismo y de Medicina del Instituto Politécnico Nacional de México.

Objetivo: Continuación de la Entrevista, realizada a los profesores de las Escuelas

Investigadora principal: María Teresa Bedoya G.

En esta hoja, encuentra usted, dos preguntas la número 11 y la número 12, de la entrevista. Las preguntas tienen varios enunciados, que usted tomará en cuenta para responder. La finalidad es la de evitar cualquier tipo de confusión. Podrá utilizar esta hoja, con las preguntas mencionadas y escribir, tranquilamente, sus respuestas.

11. Los fundamentos de saber enseñar pueden resumirse, jerárquicamente. Por ejemplo, si usted escoge uno de ellos: (1) indicará el más importante y (5) el menos importante, en la siguiente lista de posibilidades:

- Los estudiantes
- Los contenidos
- La materia de enseñanza
- Los textos de lectura, autores, etc.
- Los métodos de enseñanza
- Las nuevas tecnologías de enseñanza
- La planeación de la enseñanza
- El manejo y control de grupos(gestión)

En general, el trabajo con los estudiantes presenta diferentes formas de verlo: unos conciben a los estudiantes como el centro del proceso de enseñanza y los otros

conciben al maestro como el centro del proceso; qué nos podría decir, usted, al respecto:

12. Los estudiantes representan, para usted, alguna de estas posiciones, por favor comente las que sean más importantes para usted. Márquelas en orden jerárquico (escriba por ejemplo: (1) para la más importante y (5) para la menos importante. El estudiante es:

- Un sujeto que recibe datos e informaciones para repetirlos con precisión y claridad.
- Un sujeto que descubre la materia, crea y produce conocimientos.
- Una persona que debe ser guiada por el profesor, porque no tiene los conocimientos suficientes para desarrollarse por si mismo.
- Un sujeto que interactúa con el medio, con los colegas de clase y con el profesor para construir su propia forma de ver el mundo.
- Un sujeto que desarrolla el espíritu crítico, en constante cambio, porque los conocimientos anteriores que posee los confronta con los conocimientos nuevos para desarrollar los nuevos a través de la acción.

FIN DEL ANEXO No. 1 DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES DEL IPN.

Agradecemos su cordial colaboración

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO UNAM**

**LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE MÉXICO**

María Teresa Bedoya G.: Tesis de Doctorado
Directora: Dra. Ana Hirsch Adler
Asesor Externo U. de Montreal J.B. Haché Ph.D.

**Diciembre2003-Enero de 2004 matebeg@hotmail.com/
maria.teresa.bedoya@umontreal.ca**

**UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION Y
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO UNAM**

**LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE MÉXICO**

**María Teresa Bedoya G.: Tesis de Doctorado
Directora: Dra. Ana Hirsch Adler Universidad Nacional Autónoma de México
Asesor Externo U. de Montreal J.B. Haché Ph.D.**

**Diciembre 2003-Enero de 2004
matebeg@hotmail.com /maria.teresa.bedoya@umontreal.ca**

**Cuaderno de códigos para las Escuelas Superiores de Medicina
y de Turismo del Instituto Politécnico Nacional de México (IPN)**

Asesor Externo: Jean Baptiste Haché Ph.D. Université de Montréal, Canada

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Número del cuestionario (ninguna pregunta)	1	Cuestionario	Número (01, etc.)	N:	F:2
INFORMACIONES GENERALES: 1. Presentación 2. Instrucciones 3. Formatos					
Pregunta 1.: Yo respondo como		Cargo	Prof/ Adm/ Invest	N:	F:2
Como profesor de Asignatura	2	Asignatura	N= Número de años	1:	F:2
Como profesor de Medio Tiempo	3	Medio Tiempo	N= Número de años	2:	F:2
Como profesor de Tiempo Completo	4	Tiempo Completo	N= Número de años	3:	F:2
Como Administrador	5	Administrador	N= Número de años	4:	F:2
Como profesor e investigador	6	Investigador	N= Número de años	5:	F:2
Antigüedad en el cargo actual	7	Antigüedad	N= Número de años	N:	F2:
Antigüedad de profesor de Asignatura	8	Asignatura	N= Número de años	N:	F2:
Antigüedad de profesor de Medio Tiempo	9	Medio Tiempo	N= Número de años	N:	F2:
Antigüedad de profesor de Tiempo Completo	10	Tiempo Completo	N= Número de años	N:	F2:
Antigüedad de Administrador	11	Administrador	N= Número de años	N:	F2:
Antigüedad de profesor Investigador	12	Investigador	N= Número de años	N:	F2:

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
1. Número total de años de trabajo en educación	13	Años total	N= Número de años	N:	F2:
Puesto como profesor de Asignatura	14	Puesto	N= Número de años	N:	F2:
Puesto como profesor de Medio Tiempo	15	Medio Tiempo	N= Número de años	N:	F2:
Puesto como profesor de Tiempo Completo	16	Tiempo completo	N= Número de años	N:	F2:
Puesto como Administrador	17	Administrador	N= Número de años	N:	F2:
Puesto como profesor Investigador	18	Investigador	N= Número de años	N:	F2:
Total de años fuera IPN	19	Totalfuera	N= Número de años	N:	F2:
1. Profesor de asignatura	20	Asignatura	N= Número de años	N:	F2:
2. Profesor de medio tiempo	21	Medio Tiempo	N= Número de años	N:	F2:
3. Profesor de tiempo completo	22	Tiempo Completo	N= Número de años	N:	F2:
4. Administrador	23	Administrador	N= Número de años	N:	F2:
5. Profesor/investigador	24	Investigador	N= Número de años	N:	F2:
PREGUNTA 1: 2. Número total de años de trabajo en el IPN (Asociada a la pregunta 1: Cargo y Antigüedad)					
Número total de años de trabajo en el IPN	25	Años IPN	N= Número de años	N:	F2:

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Como profesor de Asignatura	26	Asignatura	N= Número de años	N:	F2:
Como profesor de Medio Tiempo	27	Medio Tiempo	N= Número de años	N:	F2:
Como profesor de Tiempo Completo	28	Tiempo Completo	N= Número de años	N:	F2:
Como Administrador	29	Administrador	N= Número de años	N:	F2:
Como profesor e investigador	30	Investigador	N= Número de años	N:	F2:
PREGUNTA 2. ¿Es usted mujer u hombre?					
Es mujer u hombre	31	Sexo	1=Mujer 2=Hombre	N:	F:1
PREGUNTA 3. Edad de los participantes. La respuesta a la pregunta dada en rangos.					
Edad de los participantes	32	Edad	Rangos	N:	F:1
PREGUNTA. 4: Condición: profesor(a) actualmente: (estatus)					
Es profesor de		Estatus	Número	N:	F:1
1.Profesor de Universidad/Otras Instituciones de Enseñanza Superior	33	Universidad	1=Universidad	1:	F:1
2.Profesor del Instituto IPN	34	IPN	2=InstitutoIPN	2:	F:1
3. Profesor de Vocacional	35	Vocacional	3=Vocacional	3:	F:1
4. Profesor de asignatura	36	Asignatura	4=Asignatura	4:	F:1
5. Profesor de Primaria/secundaria	37	Primaria o Secundaria	5=Primaria o secundaria	5:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
PREGUNTA 5: Perfil de formación					
Formación de los profesores		Perfil	Opciones	N:	F:1
1. Profesor universitario	38	IPN	1= IPN	1:	F:1
2. Profesor Escuela Superior	39	Superior	2= Profesor-investig	2:	F:1
3. Profesor Escuela Superior y Vocacional	40	SupyVoca	3= Superior y Voca	3:	F:1
4. Profesor investigador	41	Investigador	4=Profesor- investig	4:	F:1
5. Administrador y docente	42	Admydoc	5=Administrador y docente	5:	F:1
PREGUNTA 5.1 ¿Cuántos cursos ha impartido por año desde 1999 a 2003 en el IPN?					
Cursos impartidos anualmente	43	Curso año	Número	N:	F:2
En el IPN en 1999	44	IPN1999	Número	N:	F:2
En el IPN en 2000	45	IPN2000	Número	N:	F:2
En el IPN en 2001	46	IPN2001	Número	N:	F:2
En el IPN en 2002	47	IPN2002	Número	N:	F:2
En el IPN en 2003	48	IPN2003	Número	N:	F:2
PREGUNTA 5.1.1 ¿Cuántos cursos ha impartido por año, desde 1999 a 2003 Fuera del IPN?					
Cursos fuera del IPN	49	FueraIPN	Número	N:	F:2

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Fuera IPN en 1999	50	Fuer1999	Número	N:	F:2
Fuera IPN en 2000	51	Fuer2000	Número	N:	F:2
Fuera IPN en 2001	52	Fuer2001	Número	N:	F:2
Fuera IPN en 2002	53	Fuer2002	Número	N:	F:2
Fuera IPN en 2003	54	Fuer2003	Número	N:	F:2
PREGUNTA 5.2 ¿Qué porcentaje de los cursos impartidos corresponde a Cursos por cada ciclo?					
Cursos en los tres ciclos	55	Porciclo	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
Porcentaje de cursos Lic.	56	Licenciat	Porcentaje	N:	F:3
Porcentaje de Maestría	57	Maestría	Porcentaje	N:	F:3
Porcentaje de Doctorado	58	Doctorado	Porcentaje	N:	F:3
PREGUNTA 5.3 ¿Qué porcentaje de los cursos corresponde a su carrera?					
Cursos de la carrera	59	Delacarar	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Porcentaje de los programas de la carrera	60	Porcecarer	Número	N:	F:3
En los programas diferentes a su carrera	61	Fueracarar	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Porcentaje de los programas fuera de la carrera	62	Porcefuera	Número	N:	F:3
PREGUNTA: 6. Experiencia profesional: años cargos desempeñados dentro y fuera del					

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Experiencia total en años en el Instituto (IPN)	63	ExpIPN	Número	N:	F:2
PREGUNTA: 6.1. Cargos en el IPN: Total de años					
¿Cuántos cargos en el Instituto?	64	CargosIPN	Número	N:	F:2
Cargo en el IPN: Total de años como docente	65	DocentIPN	Número	N:	F:2
Cargo en el IPN: Total de años como Administrador	66	AdministraIPN	Número	N:	F:2
Cargo en el IPN: Total de años como Investigador	67	InvestigadIPN	Número	N:	F:2
PREGUNTA : 6.2.Cargos fuera IPN: Total de años					
Experiencia total, en años, fuera del Instituto (IPN)	68	Expfuera	Número	N:	F:2
¿Cuántos cargos fuera del Instituto?	69	FueraIPN	Número	N:	F:2
Cargo fuera IPN	70	Docente	Número	N:	F:2
Cargo fuera IPN	71	Administrador	Número	N:	F:2
Cargo fuera IPN	72	Investigador	Número	N:	F:2
PREGUNTA 7. Formación profesional y académica					

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
¿Ha obtenido diplomas?	73	Diplomas	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
Diplomas de	74	Diplomade	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
¿Cuántas licenciaturas?	75	Cuantaslicens	Número	N:	F:1
Año de la licenciatura	76	Anoslicens	Número	N:	F:4
Diplomas de Bachillerato/ Vocacional/ Técnico	77	Diplomade	1=Bachillerato 2= Vocacional/ o Técnico	1: 2:	F:1
Caracteristi-cas	Lugar	Títulos	Formación de los profesores		Años
Está titulado	78	Titulado	1= Si 2=No 3=En trámite	1: 2: 3:	F:1
¿Cédula profesional?	79	Cédula	1=Si 2=No 3=Trámite	1: 2: 3:	F:1
¿En qué año?	80	Cédula	Opciones	N:	F:4
1. Licencia-tura discipli-naria	81	Disciplin	1=Disciplinaria	1:	F:1
2. Licencia-tura Médico-biológicas		MEDICOBIO OL	2=Médicobiológicas	2:	F:1
3. Sociales y Administrati-vas		SOCIADMIN	3= Sociales y Admin	3:	F:1
4. Fisicomate-máticas		FISIMATE	4=Fisicomatemáticas	4:	F:1
5. Otra		OTROS	5=Otra	5:	F:1
¿En qué año?	82	Obtención	Número	N:	F:4
Estudios superiores		Superiores	Opciones		
1. Maestría en su campo de formación	83	Maestría	1=Si 2=No	1: 2:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
inicial					
¿En qué año?	84	Añode	Número	N:	F:4
2. Maestría en otro campo	85	OTRAM	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
¿En qué año?	86	AÑO	Número	N:	F:4
3. Diploma de especialidad o equivalente	87	Diplomado	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
¿En qué año?	88	Obtenido	Número	N:	F:4
4. Doctorado o equivalente	89	Doctorado	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
¿En qué año?	90	Añodeobt	Número	N:	F:4
Otro diploma de otra naturaleza	91	Otro	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
¿En qué año?	92	Añodeobt	Número	N:	F:4

SEGUNDA PARTE : DE LA ENTREVISTA TRAYECTORIA Y TIPOS DE FORMACIÓN

PREGUNTA 1. ¿Cuándo decidió ser profesor?

Selección de la carrera de profesor	93	Selección	1=Gusto 2=Formación 3=Necesidad	1: 2: 3:	F:1
¿Cómo inició la carrera?	94	Inicioprof	1=Solo 2=Acompañado	1: 2:	F:1
Decidió ser profesor por razones	95	Profepor	1=Económicas 2=Personales 3=Económicas	1: 2: 3:	F:1
Inicia de manera inmediata o	96	Inmediato	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
Inicia después la docencia	97	Después	1=Si 2=No	1: 2:	F:1

PREGUNTA: 2 ¿Podría describirnos cuál ha sido la trayectoria y actividades como

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
profesor en el IPN?					
1.Trabajos en equipo	98	Equipo	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
2.Enseñanza magistral	99	Magistral	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
3.Enseñanza en los laboratorios	100	Laborator	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
4.Preparación de exámenes	101	Exámenes	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
5.Preparación de materiales didácticos	102	Materiales	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
6. Elaboración de programas de estudio	103	Programas	1=Si 2=No 3=Pocas	1: 2: 3:	F:1
7.Otras describalas	104	Otras	1. Administrativas 2. Fuera de la Institucion 3. Reuniones de trabajo 4. Asistencia a los estudiantes 5. Trabajos de última hora 6. Reemplazos a otros profesores.	1: 2: 3: 4: 5: 6:	F:1
PREGUNTA: 2. 1. Si usted imparte cursos de diferentes asignaturas, sigue un programa (Marque con una X la respuesta o (s) apropiadas					
Elaborado por usted	105	Personal	1= Elaborado por usted	1=Si 2=N	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
				o	
Elaborado por la Academia	106	Academia	2=Elaborado por la Academia	1=Si 2=N o	F:1
Plan obligatorio	107	Obligatorio	3=Plan de curso obligatorio	1=Si 2=N o	F:1
Elaborado por un colega	108	Colegas	4= Colega	1=Si 2=N o	F:1
PREGUNTA 3: ¿Cómo ve usted la formación inicial que recibió durante sus estudios, y hoy cómo la evaluaría?					
Evaluación de la formación	109	Evaluforn	1= Buena o excelente 2= Mala o deficiente 3= Regular	1: 2: 3:	F:1
Años de formación	110	Añodiplo	Número	N:	F:2
¿Los contenidos más impactantes?	111	Impactan	1= Esenciales 2= Interesantes 3= Sin utilidad o ninguna utilidad	1: 2: 3:	F:1
Naturaleza de los contenidos	112	Calidad	1= Buena 2= Mala 3= Regular	1: 2: 3:	F:1
¿Obtuvo algún diploma?	113	Condiplo	1= Si 2= No 3= En trámite	1: 2: 3:	F:1
¿En qué año?	1175	Enquean	Número	N:	F:4
PREGUNTA: 4 ¿Qué podría decirnos hoy de la formación que usted ha recibido anteriormente?					
En la vocacional	115	Vocación	1= Excelente o Buena 2=Mala o Pésima 3=Deficiente	1: 2: 3:	F:1
En el Instituto IPN	116	Instituto	1= Excelente o Buena 2=Mala o Pésima 3=Deficiente	1: 2: 3:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
En la industria	117	Industria	1= Excelente o Buena 2=Mala o Pésima 3=Deficiente	1: 2: 3:	F:1
En el hospital	118	Hospital	1= Excelente o Buena 2=Mala o Pésima 3=Deficiente	1: 2: 3:	F:1
Los conocimientos en la <i>Práctica Educativa</i> pueden atribuirse a:					
Experiencia directa con estudiantes, sobre la marcha en el trabajo	119	Estudiantes	1= Si 2= No 3=Sobre la marcha	1: 2: 3:	F:1
Experiencia con los colegas	120	Colegas	1= Si 2= No 3=Sobre la marcha	1: 2: 3:	F:1
El trabajo personal en la práctica cotidiana	121	Práctica	1= Si 2= No 3=Sobre la marcha	1: 2: 3:	F:1
Programas formales organizados por la Institución	122	Formales	1= Si 2= No 3=Sobre la marcha	1: 2: 3:	F:1
Programas informales seguidos por usted según las posibilidades	123	Informales	1= Si 2= No 3=Sobre la marcha	1: 2: 3:	F:1
PREGUNTA 5. Considera que las condiciones de trabajo, actuales, son favorables o desfavorables para el desarrollo de sus actividades de enseñanza en el Instituto. Por ejemplo, en relación con los alumnos, las tareas, el salario, el tiempo disponible para la formación, etc.					
Si la respuesta es afirmativa o negativa	124	Favorable o Desfavorable	1=Si 2=No	1: 2:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Si favorable estudiantes	125	Estudfav	1=Menos alumnos 2=Menos niveles	1: 2:	F:1
Si desfavorable estudiantes	126	Estudesfav	1= Más alumnos 2= Más niveles	1: 2:	F:1
Si favorables tareas	127	Tareasfav	1=Más asistentes 2=Más tecnologías	1: 2:	F:1
Si desfavorables tareas	128	Taredesfav	1=Sin asistentes 2=Escasa tecnología 3=Hacer de todo	1: 2:	F:1
Si favorable en los salarios	129	Salarfav	1=Mejores salarios 2=Estables	1: 2:	F:1
Si desfavorable en los salarios	130	Saladesfav	1=Bajos salarios 2=Sin cambio	1: 2:	F:1
Si tiempo disponible para la formación	131	Formcfav	1= Si 2= No 3=Algunas veces	1: 2: 3:	F:1
Si no hay tiempo disponible para la formación	132	Desfavor	1=Si 2=No	1: 2:	F:1
PREGUNTA: 6 La formación de tipo formal, para algunos profesores es importante, para otros no lo es tanto.					
En relación con la formación De tipo formal	133	Formafav	1= Es importante 2=No es importante	1: 2:	F:1
¿Cuál es su propia opinión al respecto?	134	Concpers	1= Es importante 2= No es importante	1: 2:	F:1
PREGUNTA: 7 ¿Considera que la formación recibida en el Instituto lo ha llevado a adquirir las habilidades y las competencias que usted posee actualmente para desempeñarse, en forma eficiente, en su labor docente?					

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
¿La formación formal, en el Instituto permite adquirir los conocimientos que posee actualmente para su desempeño como docente?	135	FormaIPN	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
¿La formación formal, en el Instituto permite adquirir las Habilidades que posee actualmente para su desempeño como docente?	136	FormaIPN	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
¿Cómo describiría usted la formación formal, en el Instituto?	137	ForformIPN	1= No existe 2= Es buena 3= Deficiente 4=Centralizada 5=Presupuesto	1: 2: 3: 4 : 5:	F:1
¿Cómo describiría usted la formación informal, realizada por usted?	138	Finformal	1= Excelente 2= Buena 3= Regular 4= Deficiente 5= Muy deficiente		F:1
PREGUNTA: 7.3. ¿Podría darnos tres características esenciales de la visión que usted tiene de las dos formaciones?					
Característica 1	139	Caracteri1			
Característica 2	140	Caracteri2			

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
Característica 3	141	Caracterí3			
TRABAJO ACTUAL Y LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA: En la labor cotidiana, en la escuela, usted tiene que realizar diferentes actividades y variadas tareas.					
PREGUNTA 8: Podría describir ¿Cuál es su trabajo actual y las tareas de enseñanza que desarrolla? Por ejemplo decirnos:					
8.1. ¿Cuántos alumnos tiene por grupo?	142	Estugrupo	1= 50 a 99 2= 100 a 1759 3= 150 a 199 4=200 a 249 5= 250 y más	1: 2: 3: 4: 5:	F:1
8.2. ¿Cuántas horas de clase por semana?	143	Horsemana	1= 1 a 3 2= 4 o 6 3=6 o 8 4=9 o 10 5= Más de 10	1: 2: 3: 4: 5:	F:1
8.3. ¿Cuántos niveles tiene actualmente?	144	Nivelactual	1= 1 2= 2 3=3 o 4 4= 5 o 6 5= Más de 6	1: 2: 3: 4: 5:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
8.4. ¿Cuántos grupos tiene en este momento?	145	Gruposactual	1= 1 o 2 2= 2 o 3 3= 3 o 4 4= 4 o 5 5= Más de 5	1: 2: 3: 4: 5:	F:1
8.5. ¿Cuántos alumnos tiene en total?	146	Totalestudiantes	1= 50 a 99 2= de 100 a 1759 3= de 250 a 299 4= de 300 a 349 5= Más de 350	1: 2: 3: 4: 5:	F:1
8.6. ¿Cuáles son las condiciones de trabajo que tiene en el momento?	147	Condicion	1= Buenas 2= Regulares 3=Mala calidad 4=Pésimas	1: 2: 3: 4:	F:1
8.7. ¿Cuál es su trabajo y qué hace usted realmente?	148	Actualmente	1= Preparar clases 2=Exámenes 3=Material Didáctico 4=Asesorías 5= Evaluar 6= Asistir a reuniones 7= Otras	1: 2: 3: 4: 5: 6:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
				7:	
Las concepciones de saber-enseñar: Saber enseñar es para usted.					
PREGUNTA 9: Saber enseñar se trata de :					
9.1 Una técnica	149	Técnica	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
9.2 Una ciencia	150	Ciencia	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
9.3 Un arte	151	Arte	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
	152	Profesión	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Saber enseñar para usted significa....					
9.5 La transmisión de conocimientos	153	Transmision	1= Si 2=No	1: 2:	F:1
9.6 Saber comunicar valores	154	Valores	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
9.7 Dominio de la materia	155	Dominio	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
9.8 Espíritu crítico	156	Critico	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
La comunicación y relaciones entre alumnos y maestros	157	Relacion	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
PREGUNTA 10: Las investigaciones en formación de profesores universitarios. Nos dicen que ellos deben poseer ciertas características esenciales para poder afirmar que saben enseñar. Según usted, podría enumerarnos en orden jerárquico algunas de ellas, por ejemplo:					

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
10.1. ¿Cuáles son las competencias que un profesor debe poseer para decir que sabe-enseñar ?-					
Saber ser	158	Competencia	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Habilidades y destrezas para enseñar	159	Competencia	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Comunicador de métodos y técnicas	160	Competencia	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
10.2. ¿Cuáles son los conocimientos que un profesor debe poseer para decir que sabe-enseñar?					
Conocimientos de Pedagogía	161	Pedagogo	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Dominio de la materia	162	Aldiamateria	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Conocer los métodos más útiles para los estudiantes	163	Metodologo	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Respeto por los estudiantes	164	Respeto	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
Espíritu crítico	165	Critico	1= Si 2= No	1: 2:	F:1
PREGUNTAS 11 Y 12: Preguntas contestadas en hoja aparte. Tuvieron 15 (quince) minutos aproximadamente, para responderlas.					
PREGUNTA 11: Los fundamentos de saber-enseñar pueden resumirse, jerárquicamente. Por ejemplo: uno (1) indicará el más importante y ocho (8) el menos importante, en la siguiente lista de posibilidades:					
Fundamentos de saber-enseñar estudiantes	166	Estudiantes	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar	167	Contenidos	Número	N:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
conocedor de los contenidos					
Fundamentos de saber-enseñar conocedor de la materia	168	Materias	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar conocedor de textos y lecturas	169	Textos	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar conocedor de métodos	170	Métodos	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar conocedor de Tecnologías	171	Tecnologías	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar la Planeación	172	Planeación	Número	N:	F:1
Fundamentos de saber-enseñar	173	Gestión	Número	N:	F:1
En general, hay diferentes concepciones ¿Cuáles son sus concepciones sobre los estudiantes?					
Los estudiantes son	174	Centroest	Opciones	N:	F:1
Los estudiantes son el centro del proceso educativo		Centroproc	1=Estudiantes	1:	F:1
Los maestros son el centro del proceso educativo		Centromaes	2=Maestros	2:	F:1
Los contenidos son el centro del		Centrocont	3=Contenidos	3:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
proceso educativo					
Los estudiantes y los maestros son el centro del proceso educativo		Centroesos	4=Estut-Maestr	4:	F:1
<p>PREGUNTA 12: Los estudiantes representan, para usted, alguna de estas posiciones, por favor comente las que sean más importantes para usted. Márquelas en orden jerárquico. Por ejemplo: uno (1) indicará la más importante y cinco (5) la menos importante, en la siguiente lista de posibilidades. El estudiante es:</p>					
12.1 Un sujeto que recibe datos informaciones para repetirlos con precisión y claridad.	175	Repetidor	Número	N:	F:1
12.2. Un sujeto que descubre la materia crea y produce conocimientos	176	Descubridor	Número	N:	F:1
12.3. Una persona que debe ser guiada por el profesor, porque no tiene los conocimientos suficientes para desarrollarse por si mismo	177	Noautono	Número	N:	F:1
12.4. Un sujeto que interactúa con el medio, con los colegas de clase y con el profesor para construir su	178	Inteactua	Número	N:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
propia forma de ver el mundo.					
12.5. Un sujeto que desarrolla el espíritu crítico, en constante cambio, porque los conocimientos anteriores que posee los confronta con los conocimientos nuevos para desarrollar los nuevos a través de la acción.	179	Critico	Número	N:	F:1
<p>PREGUNTA 13: Si pudiera realizar algunos cambios, en un futuro próximo, sobre la formación que usted ha recibido para ejercer como docente ¿Cuáles sugeriría usted, según la experiencia que posee actualmente?. Señale las prioridades, para usted, por favor, coméntelas cómo se las representaría usted?</p>					
Cambios inmediatos en la parte académica	180	Cambiosim	1=Calidad excelencia 2=Formación permanente 3=Regularidad en cursos	1: 2: 3:	F:1
Cambios inmediatos en la parte económica	181	Económico	1=Presupuesto 2=Igualdad de condición 3=Mejorar condiciones	1: 2: 3:	F:1
Cambios inmediatos en la parte de políticas	182	Políticos	1=Planeación y Organiz 2=Cumplir normas 3=Trabajo con sindicatos	1: 2: 3:	F:1
Cambios inmediatos en la parte social	183	Sociales	1=Igualdad opciones 2=Respetar criterios 3=Evitar casos especiales	1: 2: 3:	F:1
Cambios inmediatos en la parte ética	184	Éticos	1=Reforzar valores 2=Evitar negociaciones 3=Reforzar compromiso de	1: 2: 3:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
			maestros		
Cambios en el mediano plazo en la parte académica	185	Medplazo	1=Cursos de y excelencia 2=Formación permanente 3=Regularidad en cursos	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el mediano plazo en la parte económica	186	Economicos	1=Más presupuesto 2=Igualdad de becas 3=Igualdad de apoyos	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el mediano plazo en la parte de políticas	187	Políticos	1=Mtrias en docencia 2=Mejorar Plan y Organ 3=Descentralizar adaptar cursos a necesidades	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el mediano plazo en la parte social	188	Socalesi	1=Condiciones iguales 2=Respetar criterios 3=Unificar y agilizarlos	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el mediano plazo en la parte ética	189	Eticos	1=Reforzar valores 2=Evitar negociaciones 3=Compromisos Est-Maes	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el largo plazo en la parte académica	190	Largoplazo	1= Excelencia y calidad 2=Formación permanente	1: 2:	F:1
Cambios en el largo plazo en la parte económica	191	Económicos	1=Presupuesto 2=Apoyo para todos	1: 2:	F:1
Cambios en el largo plazo en la parte de políticas	192	Políticos	1=Adaptarse a necesidad 2=Doctorados y Mtrias 3=Planeación y Organizac	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el largo plazo en la parte social	193	Sociales	1=Formacion en Investig 2=Igualdad de posibilidad 3=Valorar la profesion	1: 2: 3:	F:1
Cambios en el largo plazo en la parte ética	194	Eticos	1=Corregir corrupción 2=Compromiso académico 3=Selección seria Mtros 4=Respetar las normas	1: 2: 3: 4:	F:1
Observaciones académicas	195	Obsevaciones A	1=Unificar criterios 2=Calidad profesores	1: 2:	F:1

PREGUNTAS	No De VAR	NOMBRE DE LA VARIABLE	VALORES ASOCIADOS	N	FILA
			3=Excelencia de los Mtros 4=Respetar criterios 5=Compromiso Et Acad Soc	3: 4: 5:	
Observaciones económicas	196	Observacione Ec	1=Más presupuesto 2=Apoyo académico	1: 2:	F:1
Observaciones políticas	197	Obervaciones Po	1=Planeación y Organizac 2=Descentralización cursos	1: 2:	F:1
Observaciones sociales	198	Observacione So	1=Igualdad oportunidades 2=Ampliar cobertura	1: 2:	F:1
Observaciones éticas	199	Observacione sE	1=Respeto a estudiantes y M 2=No a las negociaciones 3=Reforzar compromisos Éticos Sociales Académicos	1: 2: 3:	F:1
Sugerencias académicas	200	ACADEMIC AS	1=Respeto 2=Excelencia académica 3=Cursos de formación permanente de Mtros	1: 2: 3:	F:1
Sugerencias económicas	201	ECONOMIC	1=Presupuesto 2=Igualdad de opciones	1: 2:	F:1
Sugerencias políticas	202	POLITICAS	1=Planeación y Organizac 2=Personal capacitado 3=Líneas claras y justas	1: 2: 3:	F:1
Sugerencias sociales	203	SOCIALES	1=Igualdad de oportunidad 2=Igualdad menos antiguos 3=Excelencia	1: 2: 3:	F:1
Sugerencias éticas	204	ETICAS	1=No negociaciones 2= Selección seria Mtros 3=Trabajo ético sindicatos 4=Respetar las normas	1: 2: 3: 4:	F:1
Sugerencias estructurales	205	ESTRUC	1=Mejorar instalaciones 2=Aulas más funcionales 3=Nuevos equipos	1: 2: 3:	F:1

Junio 2004-junio 2005 email: matebeg@hotmail.com

1.

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO UNAM**

**LAS CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL DE MÉXICO**

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

María Teresa Bedoya G.: Tesis de Doctorado

Directora: Dra. Ana Hirsch Adler

Asesor Externo U. de Montreal J.B. Haché Ph.D.

Diciembre2003-Enero de 004 matebeg@hotmail.com

[/maria.teresa.bedoya@umontreal.ca](mailto:maria.teresa.bedoya@umontreal.ca)

**CONCEPCIÓN SOBRE EL LUGAR QUE OCUPAN LOS ALUMNOS EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA LOS PROFESORES DE LAS DOS
ESCUELAS SUPERIORES DEL IPN**

Frecuencias
Tabla de frecuencias

		Conciben a estudiantes, maestros, contenidos o a prof-est el centro del proceso	Un sujeto que recibe datos e informaciones para repetirlos con precisión y claridad	Un sujeto que descubre crea y produce conocimientos	Debe ser guiado por el profesor considerado No autónomo	Interactúa con el medio con los compañeros de clase para construir su visión del mundo	Espíritu crítico confronta conocimientos para desarrollar nuevos por medio de la acción
N	Valid	36	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,9722	4,6667	2,6667	3,8056	2,2500	1,7500
Median		1,0000	5,0000	3,0000	4,0000	2,0000	1,5000
Mode		1,00	5,00	3,00	4,00	2,00(a)	1,00
Percentiles	25	1,0000	5,0000	2,0000	3,2500	2,0000	1,0000
	50	1,0000	5,0000	3,0000	4,0000	2,0000	1,5000
	75	4,0000	5,0000	3,0000	4,0000	3,0000	2,0000

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Se concibe a los estudiantes, a los contenidos o al profesor y al estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Los estudiantes son el centro del proceso	24	66,7	66,7	66,7
	Los contenidos son el centro del proceso	1	2,8	2,8	69,4
	Los estudiantes y el profesor son el centro	11	30,6	30,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Un sujeto que recibe datos e informaciones para repetirlos con precisión y claridad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1Repetidor	1	2,8	2,8	2,8
	2Repetidor	1	2,8	2,8	5,6
	4Repetidor	5	13,9	13,9	19,4
	5Repetidor	29	80,6	80,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Un sujeto que descubre la materia crea y produce conocimientos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1Descubridor y productor	7	19,4	19,4	19,4
	2Descubridor y productor	6	16,7	16,7	36,1
	3Descubridor y productor	17	47,2	47,2	83,3
	4Descubridor y productor	4	11,1	11,1	94,4
	5Descubridor y productor	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Un sujeto que debe ser guiado por el profesor porque no se puede desarrollar por sí mismo. Considerado no autónomo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1No autónomo	2	5,6	5,6	5,6
	2No autónomo	3	8,3	8,3	13,9

3No autónomo	4	11,1	11,1	25,0
4No autónomo	22	61,1	61,1	86,1
5No autónomo	4	11,1	11,1	97,2
9,00	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Interactúa con el medio, con los colegas de clase para construir su visión del mundo

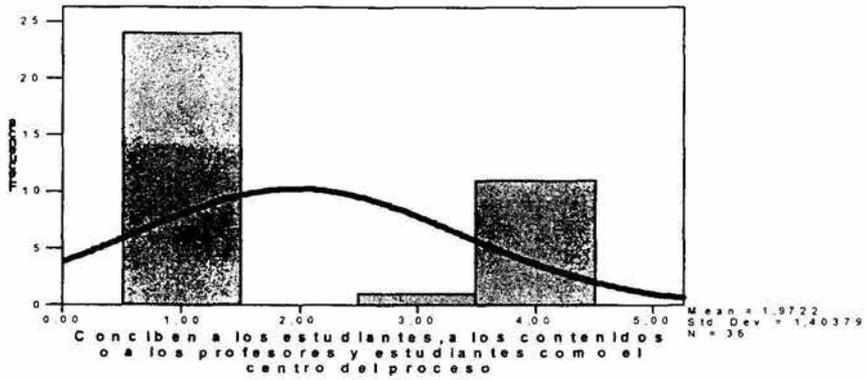
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1Interactúa y construye	8	22,2	22,2	22,2
	2Interactúa y construye	13	36,1	36,1	58,3
	3Interactúa y construye	13	36,1	36,1	94,4
	4Interactúa y construye	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Desarrolla espíritu crítico, confronta conocimientos para desarrollar nuevos, por medio de la acción

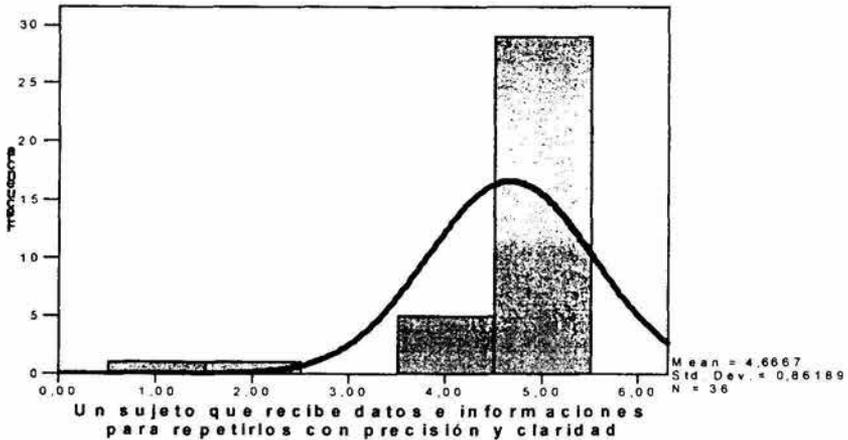
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1Crítico	18	50,0	50,0	50,0
	2Crítico	13	36,1	36,1	86,1
	3Crítico	2	5,6	5,6	91,7
	4Crítico	2	5,6	5,6	97,2
	5Crítico	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Histograma

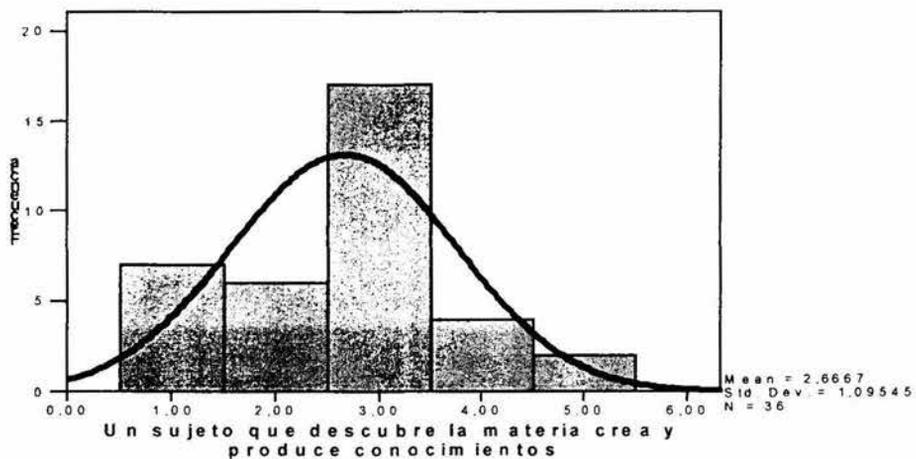
Conciben a los estudiantes, a los contenidos, a los profesores y estudiantes como el centro del proceso



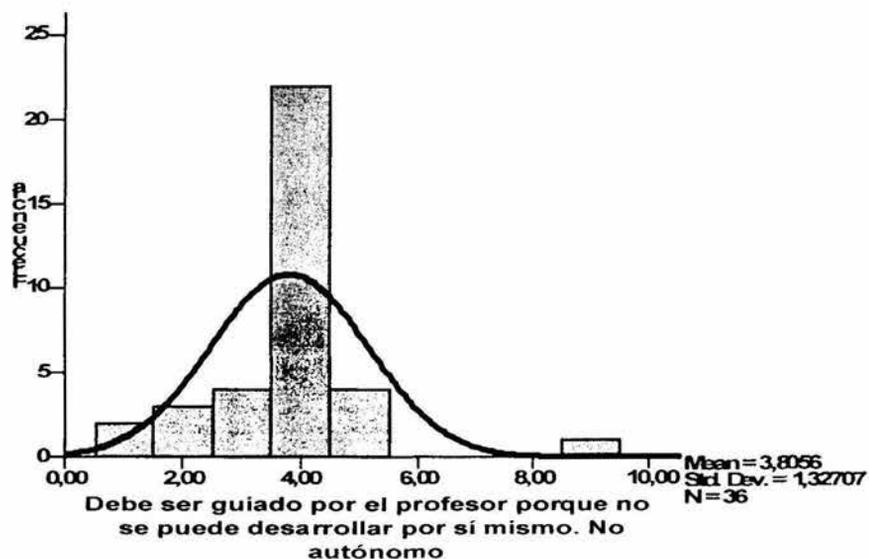
Un sujeto que recibe datos e informaciones para repetirlos con precisión y claridad



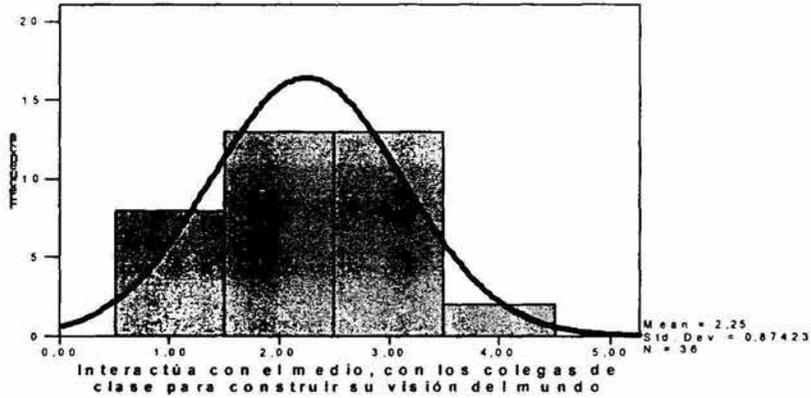
Un sujeto que descubre la materia crea y produce conocimientos



Un sujeto que debe ser guiado por el profesor porque no se considera autónomo



Interactúa con el medio, con los colegas de clase para
construir su visión del mundo



RESULTADO CUALITATIVO DEL ANÁLISIS LAS ENCUESTAS DE LOS MAESTROS: ANÁLISIS DE LOS EXTRACTOS DE LAS GRABACIONES DE LAS ENCUESTAS DE LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS DE TURISMO Y DE MEDICINA.

FORMACIÓN ACADÉMICA QUE POSEE EL MAESTRO EN CADA ESCUELA, OBJETO DE ESTUDIO, DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, PARA IMPARTIR LOS CURSOS

FRECUENCIAS

ESTADÍSTICAS

Values	No de Cuestionario: ESM 01-15 EST 16-36	Maestría en su campo de estudios	Posee otra Mtría en otro campo diferente al de base	Estudios de doctorado o doctorado	Cuenta con una Licenciatura	Cuántas licenciaturas tiene
N Valid	36	35	36	36	36	36
Missing	0	1	0	0	0	0
Mean	18,50	1,8571	1,9722	1,9444	1,1389	1,0000
Median	18,50	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000	1,0000
Mode	1(a)	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
Percentiles						
25	9,25	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000	1,0000
50	18,50	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000	1,0000
75	27,75	2,0000	2,0000	2,0000	1,0000	1,0000

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

TABLA DE FRECUENCIAS

No de Cuestionario: ESM 01-15 EST 16-36

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2,8	2,8	2,8
2	1	2,8	2,8	5,6
3	1	2,8	2,8	8,3
4	1	2,8	2,8	11,1
5	1	2,8	2,8	13,9
6	1	2,8	2,8	16,7
7	1	2,8	2,8	19,4
8	1	2,8	2,8	22,2
9	1	2,8	2,8	25,0
10	1	2,8	2,8	27,8
11	1	2,8	2,8	30,6
12	1	2,8	2,8	33,3
13	1	2,8	2,8	36,1
175	1	2,8	2,8	38,9
15	1	2,8	2,8	41,7
16	1	2,8	2,8	44,4
17	1	2,8	2,8	47,2
18	1	2,8	2,8	50,0
19	1	2,8	2,8	52,8
20	1	2,8	2,8	55,6
21	1	2,8	2,8	58,3
22	1	2,8	2,8	61,1
23	1	2,8	2,8	63,9
24	1	2,8	2,8	66,7
25	1	2,8	2,8	69,4
26	1	2,8	2,8	72,2
27	1	2,8	2,8	75,0
28	1	2,8	2,8	77,8
29	1	2,8	2,8	80,6
30	1	2,8	2,8	83,3
31	1	2,8	2,8	86,1
32	1	2,8	2,8	88,9
33	1	2,8	2,8	91,7
34	1	2,8	2,8	94,4
35	1	2,8	2,8	97,2
36	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Maestría en su campo de estudios

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	8	22,2	22,9	22,9
	No	24	66,7	68,6	91,4
	Cursándola actualmente	3	8,3	8,6	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Posee otra Mtría en otro campo diferente al de base

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si en su campo	2	5,6	5,6	5,6
	Maestría en otro campo	33	91,7	91,7	97,2
	3,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Estudios de doctorado o doctorado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	3	8,3	8,3	8,3
	No	32	88,9	88,9	97,2
	Cursando los estudios	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

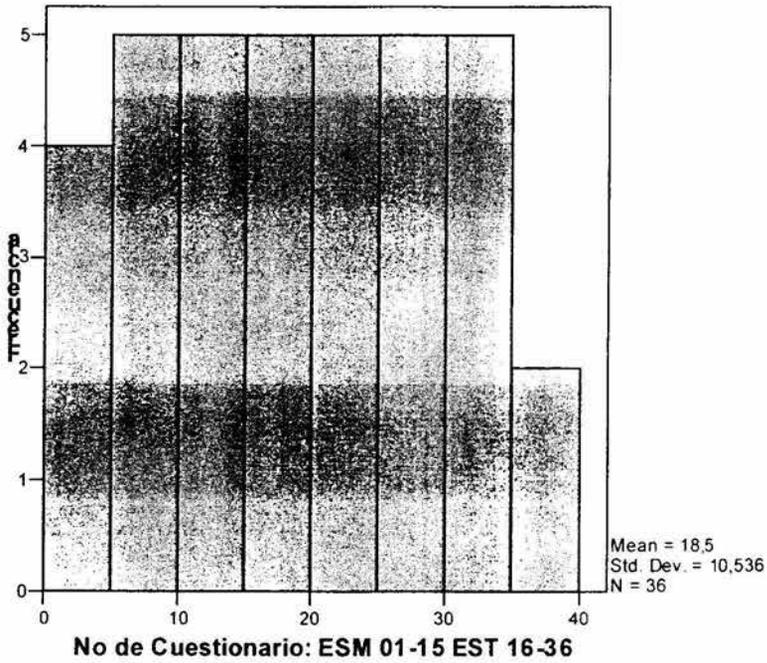
¿Cuántas licenciaturas tiene?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	5	13,9	13,9	13,9
	1.00	26	72,2	72,2	86,1

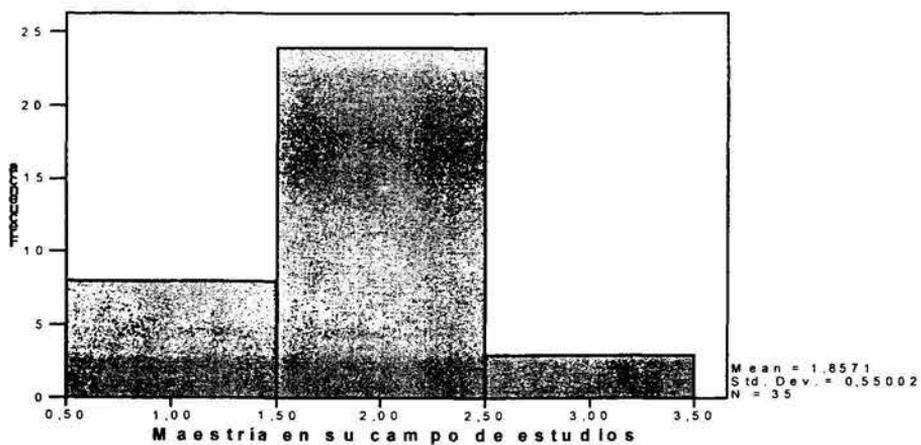
2,00	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Histogramas

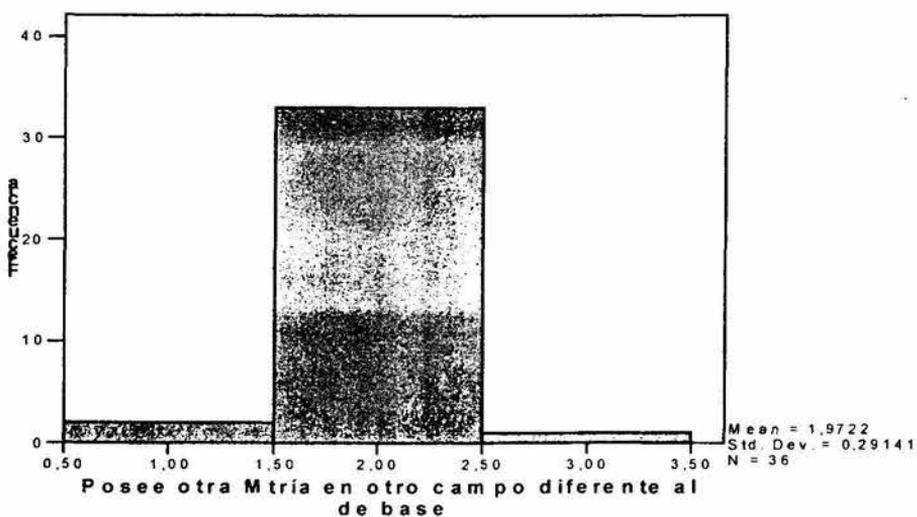
No de Cuestionario: ESM 01-15 EST 16-36



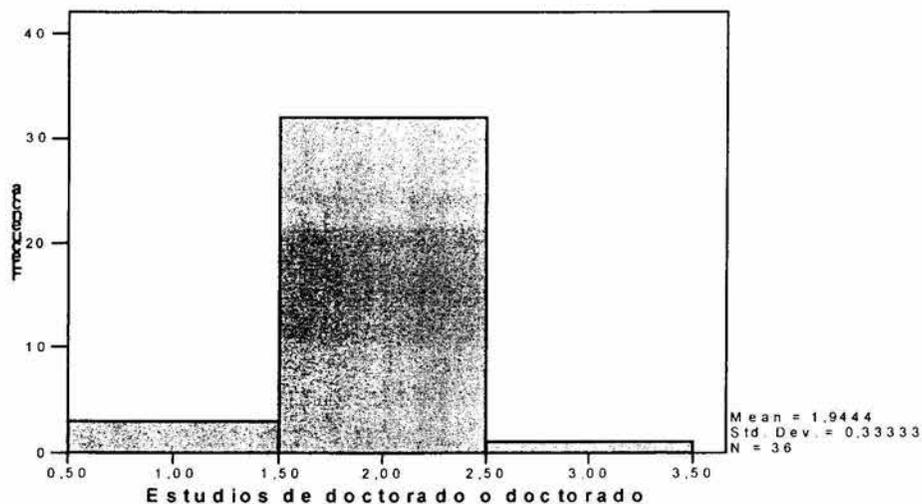
Maestría en su campo de estudios



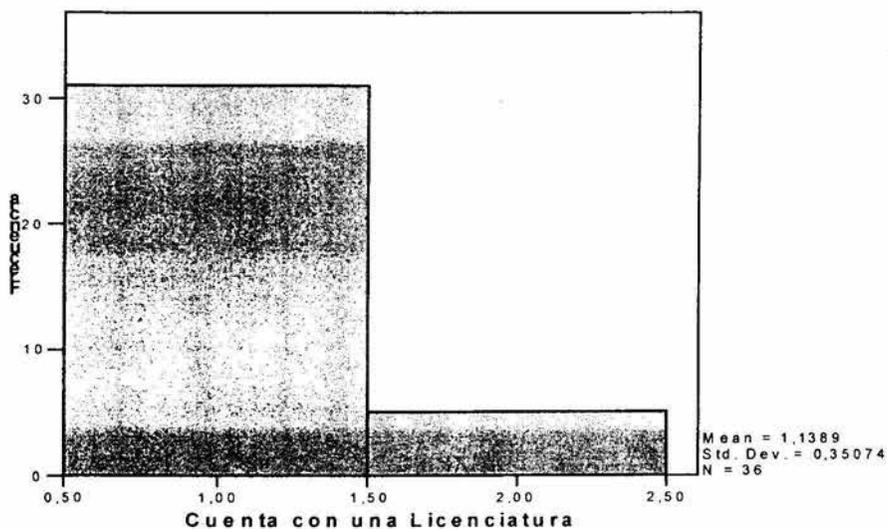
Posee otra Mtria en otro campo diferente al de base



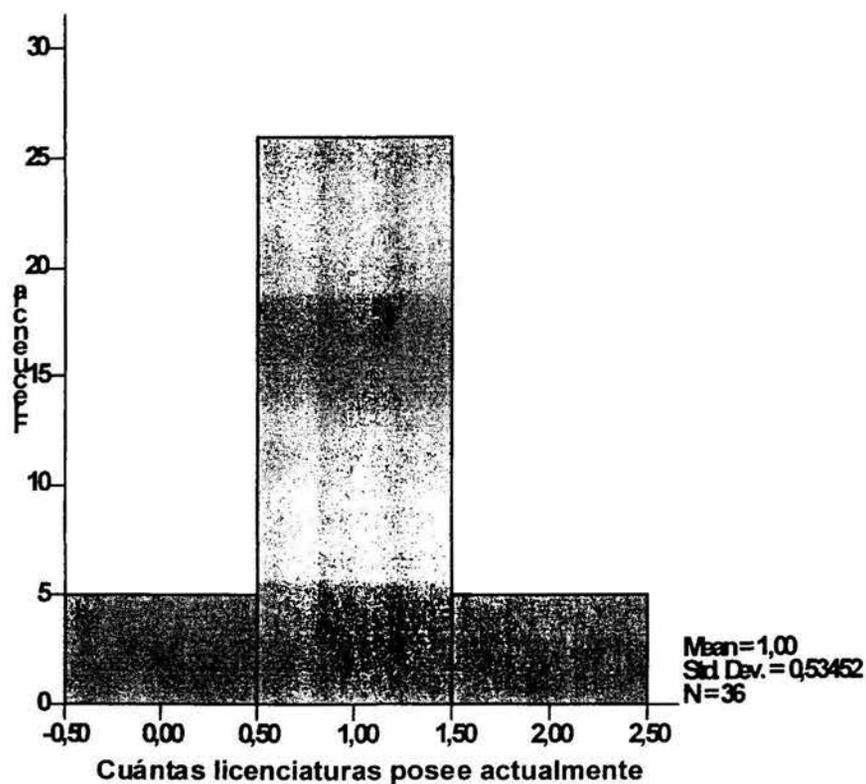
Estudios de doctorado o doctorado



Cuenta con una Licenciatura



Cuántas licenciaturas posee actualmente



ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LO QUE ELLOS SEÑALAN EN LAS ENTREVISTAS GRABADAS. POSIBLE RELACIÓN CON LAS CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA.

**SELECCIÓN DE LA CARRERA E INGRESO A LA DOCENCIA POR PARTE DE LOS
MAESTROS Y CONCEPCIÓN SOBRE LOS ESTUDIANTES Y LOS PROCESOS**

Frecuencias

Estadísticas

		Cuenta con Bach., Vocacional o técnico	Titulado si o no o en trámite	Tiene diplomados	Razones carrera gusto formac necesidad	Profesor razones económicas personales o sociales	Ingreso después como docente
N	Valid	35	35	36	36	36	36
	Missing	1	1	0	0	0	0
Mean		1,4286	1,0000	1,4722	2,0556	1,6111	1,6111
Median		1,0000	1,0000	1,0000	2,0000	1,0000	2,0000
Mode		1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	1,0000	2,0000	1,0000	2,0000
	75	2,0000	1,0000	2,0000	3,0000	2,0000	2,0000

Tabla de frecuencias

Cuenta con Bachillerato, Vocacional o Técnico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Otra Licenciatura.	20	55,6	57,1	57,1
	Bachillerato	15	41,7	42,9	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Titulado si o no o en trámite

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	35	97,2	100,0	100,0
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

Tiene diplomados

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	20	55,6	55,6	55,6
	No	15	41,7	41,7	97,2
	3,00	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Razones carrera gusto formación, necesidad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Gusto	13	36,1	36,1	36,1
	Formación	8	22,2	22,2	58,3
	Necesidad	15	41,7	41,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Profesor por razones económicas personales o sociales

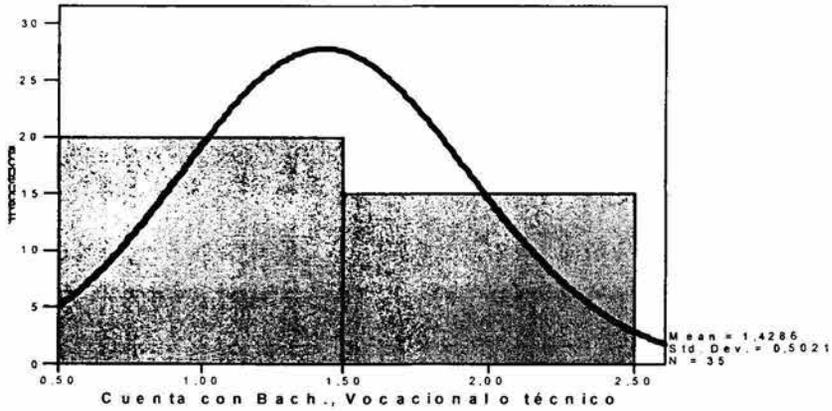
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Económicas	19	52,8	52,8	52,8
	Personales	12	33,3	33,3	86,1
	Sociales	5	13,9	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Ingreso después como docente

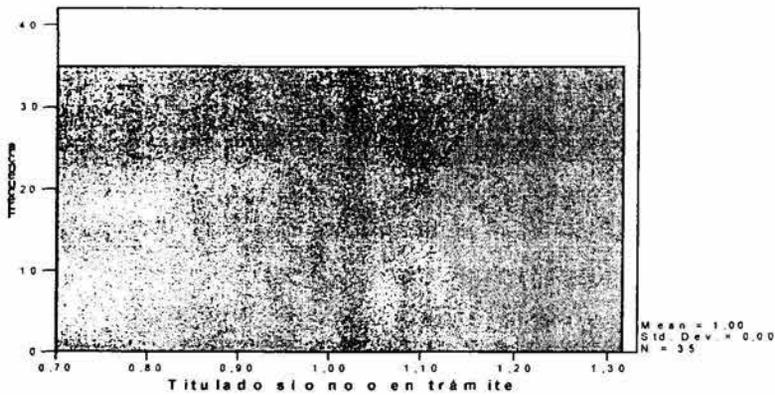
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estudios inmediatos	175	38,9	38,9	38,9
	Otros trabajos	22	61,1	61,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Histogramas

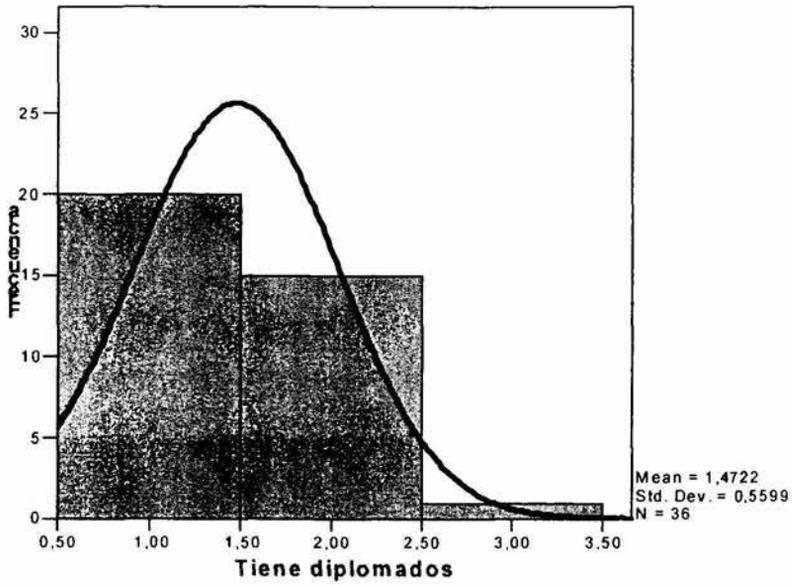
Cuenta con Bach., Vocacional o técnico



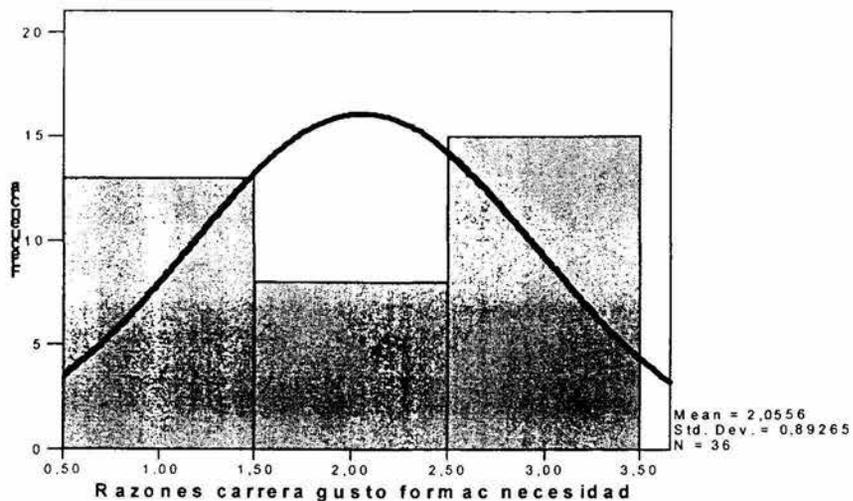
Titulado sí o no o en trámite



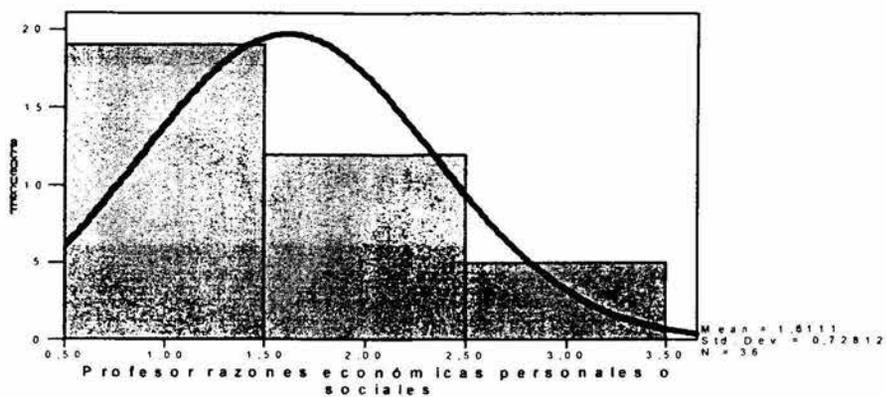
Tiene diplomados



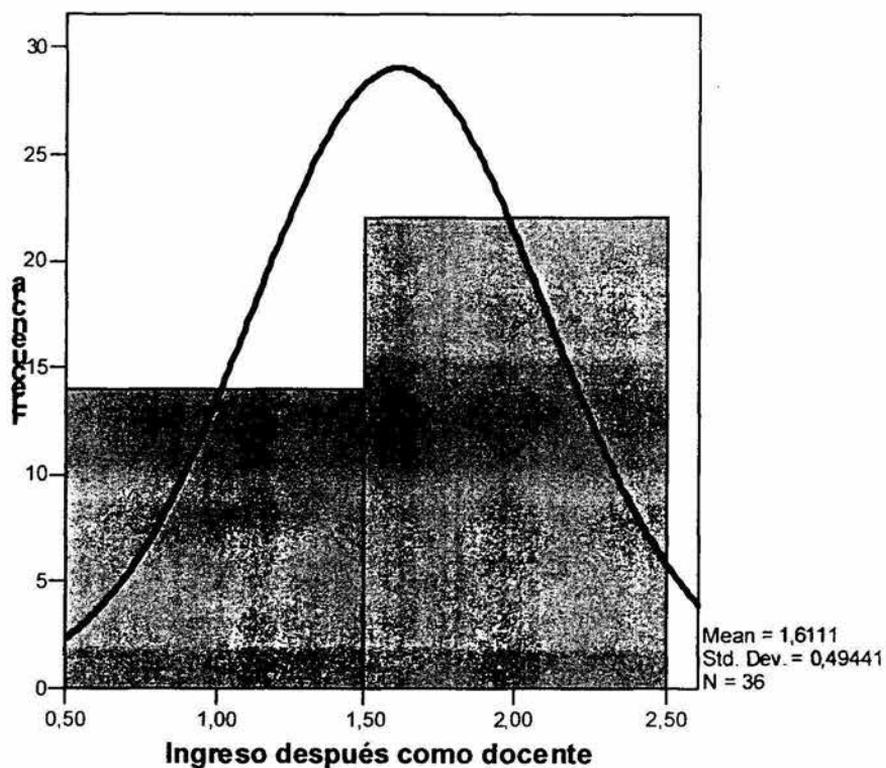
Razones carrera gusto formac necesidad



Profesor razones económicas personales o sociales



Ingreso después como docente



LA FORMA DE INGRESAR A LA DOCENCIA Y LAS RAZONES. EXTRACTOS DE LAS ENTREVISTAS CON EL FIN DE REFORZAR LA PARTE CUALITATIVA DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN, TOMANDO EN CUENTA LAS DIFERENTES OPINIONES DE LOS MAESTROS.

**EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA VOCACIONAL, EL
INSTITUTO POLITÉCNICO, LA UNIVERSIDAD, LOS HOSPITALES Y LA
INDUSTRIA**

Frecuencias

Estadísticas

		Evaluación de los estudios de vocacional	Formación actual en el IPN	Formación actual en los hospitales	Formación actual en la Industria
N	Valid	36	35	16	23
	Missing	0	1	20	13
Mean		1,2500	1,51753	1,0000	1,1739
Median		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	75	1,0000	3,0000	1,0000	1,0000

Tabla de frecuencias

Evaluación de los estudios de vocacional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena o excelente	31	86,1	86,1	86,1
	Mala o pésima	1	2,8	2,8	88,9
	Deficiente	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Formación actual en el IPN

Formación actual en los hospitales

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena o excelente	26	72,2	74,3	74,3
	deficiente	9	25,0	25,7	100,0
	Total	35	97,2	100,0	
Missing	System	1	2,8		
Total		36	100,0		

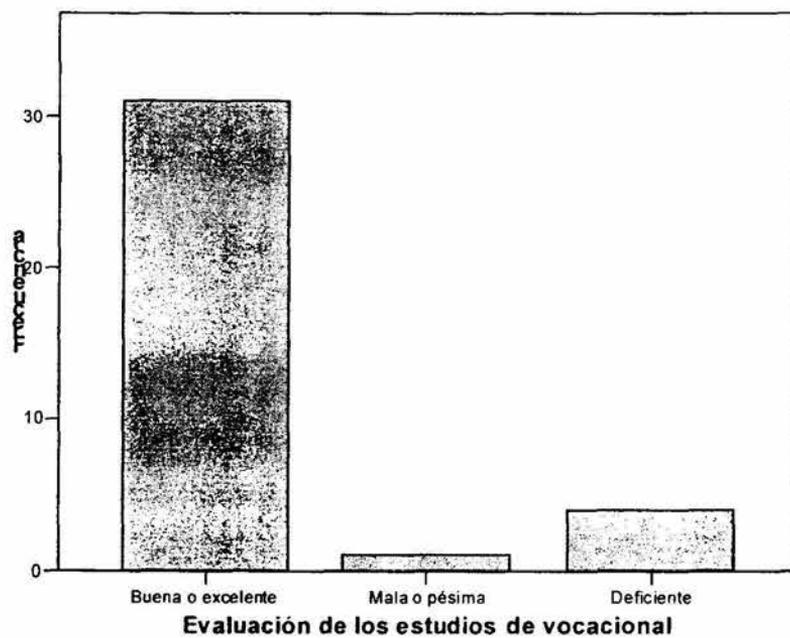
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena o excelente	16	44,4	100,0	100,0
Missing	System	20	55,6		
Total		36	100,0		

Formación actual en la industria

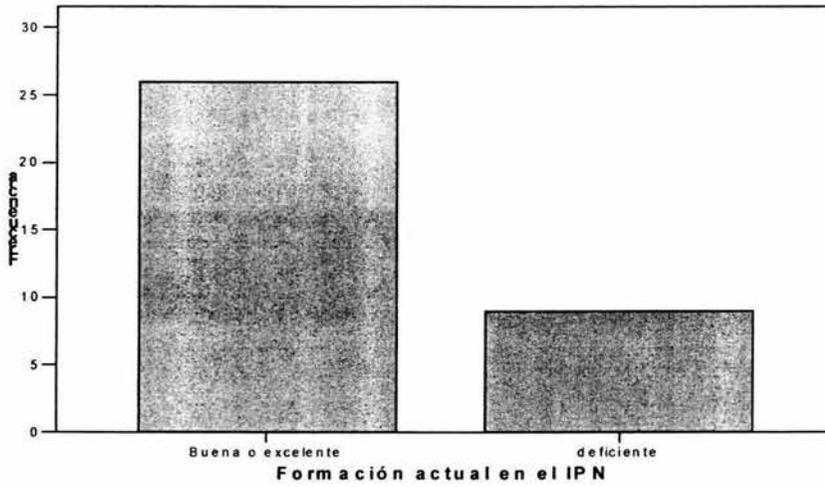
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Buena o excelente	21	58,3	91,3	91,3
	Deficiente	2	5,6	8,7	100,0
	Total	23	63,9	100,0	
Missing	System	13	36,1		
Total		36	100,0		

Tabla de Barras

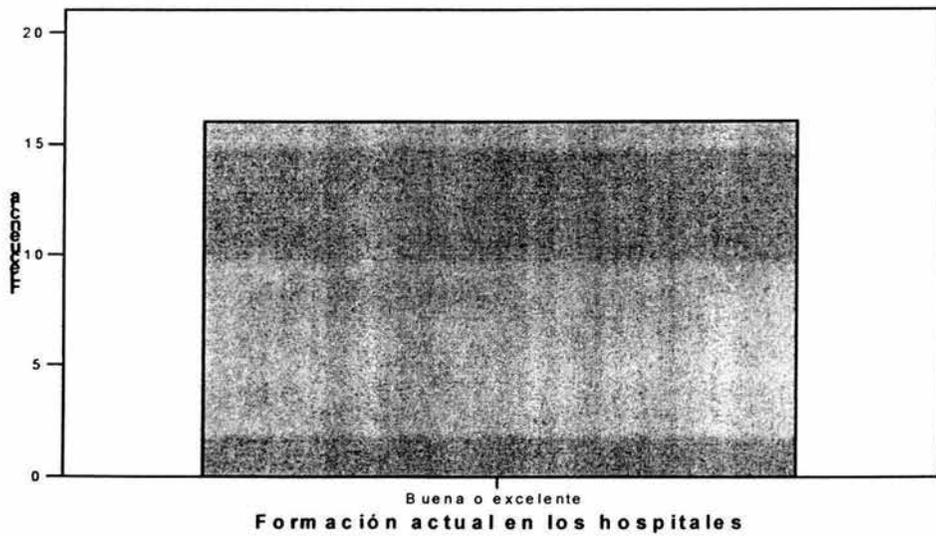
Evaluación de los estudios de vocacional



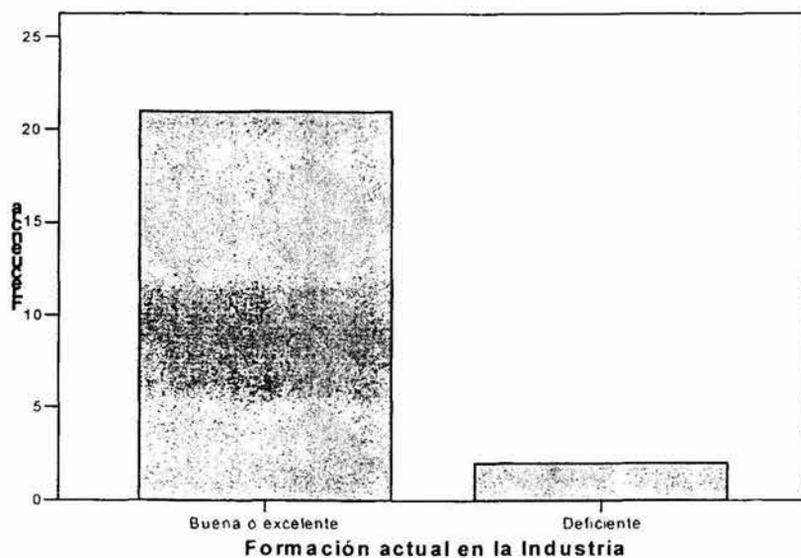
Formación actual en el IPN



Formación actual en los hospitales



Formación actual en la Industria



LA EVALUACIÓN DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON SU FORMACIÓN SEGÚN EL SECTOR DE LA ACTIVIDAD Y LA FORMACIÓN RECIBIDA Y LO QUE ELLOS SEÑALAN EN LAS GRABACIONES.

**CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SEGÚN LO QUE PARA ELLOS SIGNIFICA
SABER-ENSEÑAR**

Frecuencias

Estadísticas

		Cuáles son los conocimientos para saber-enseñar	Conocer y dominar la materia y estar al día	Competencias de Saber-Ens comunicar métodos técnicas relaciones human	Métodos y técnicas para el aprendizaje de los estudiantes	Respeto por los estudiantes	Espíritu crítico del maestro
N	Valid	36	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		1,0278	1,0000	1,0278	1,0000	1,0000	1,0000
Median		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	75	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

Tabla de Frecuencias

¿Cuáles son los conocimientos de saber-enseñar?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pedagogía y buena técnicas de comunicación	35	97,2	97,2	97,2
	Poca Pedagogía ni buenas técnicas	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Conocer y dominar la materia y estar al día

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Domino y conocimiento de la materia	36	100,0	100,0	100,0

Competencias de Saber-Enseñar comunicar métodos técnicas relaciones humanas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	35	97,2	97,2	97,2

No	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Métodos y técnicas para el aprendizaje de los estudiantes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Estrategias y técnicas de evaluación	36	100,0	100,0	100,0

Respeto por los estudiantes

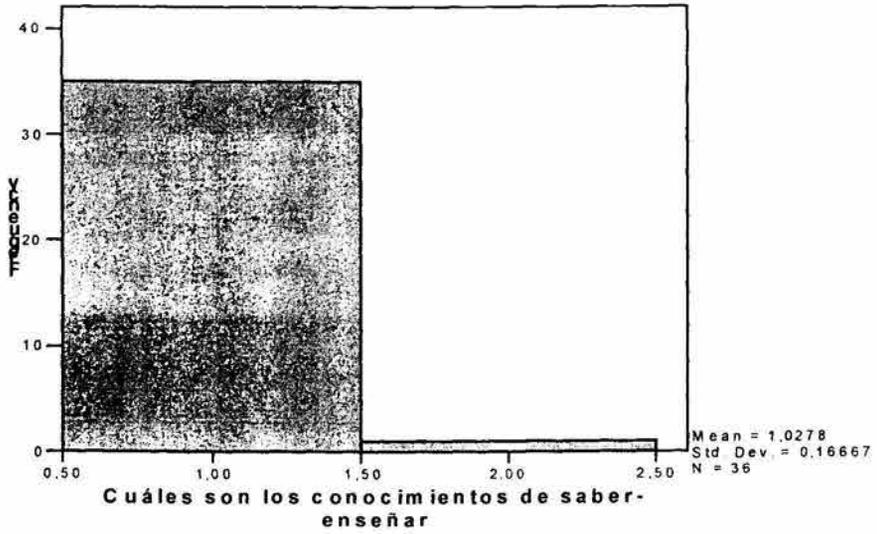
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Respeto por los estudiantes	36	100,0	100,0	100,0

Espíritu crítico del maestro

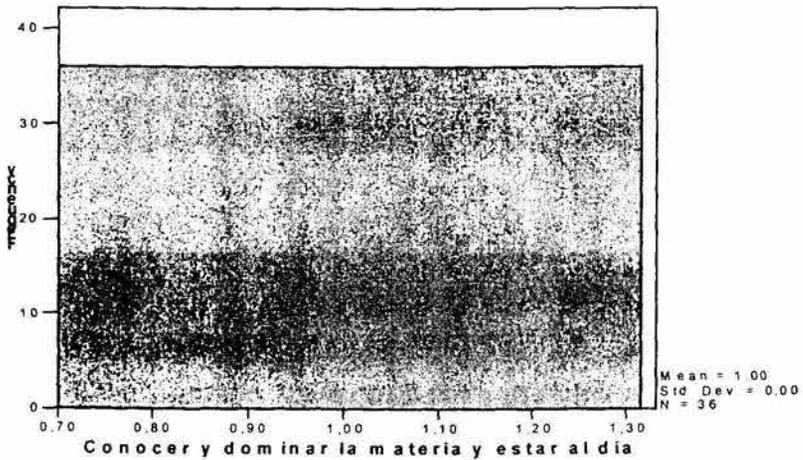
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Espíritu crítico del maestro	36	100,0	100,0	100,0

Histogramas

Cuáles son los conocimientos de saber-enseñar



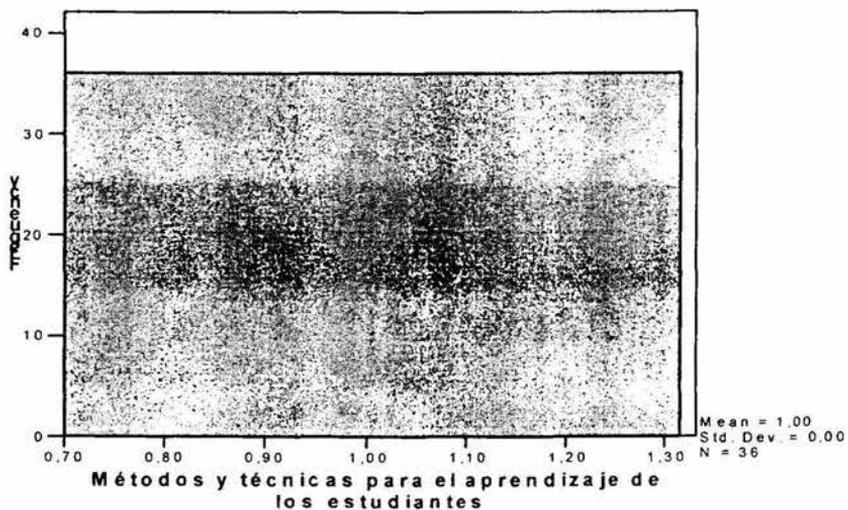
Conocer y dominar la materia y estar al día



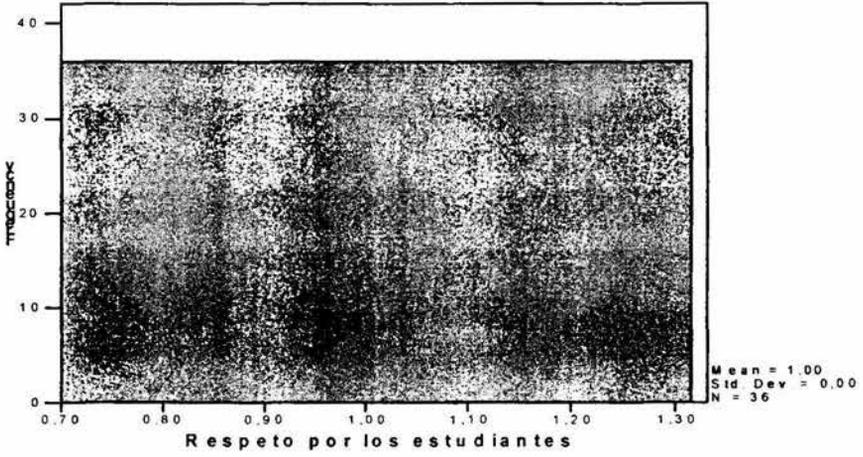
Competencias de S-Ens comunicar métodos técnicas relac human



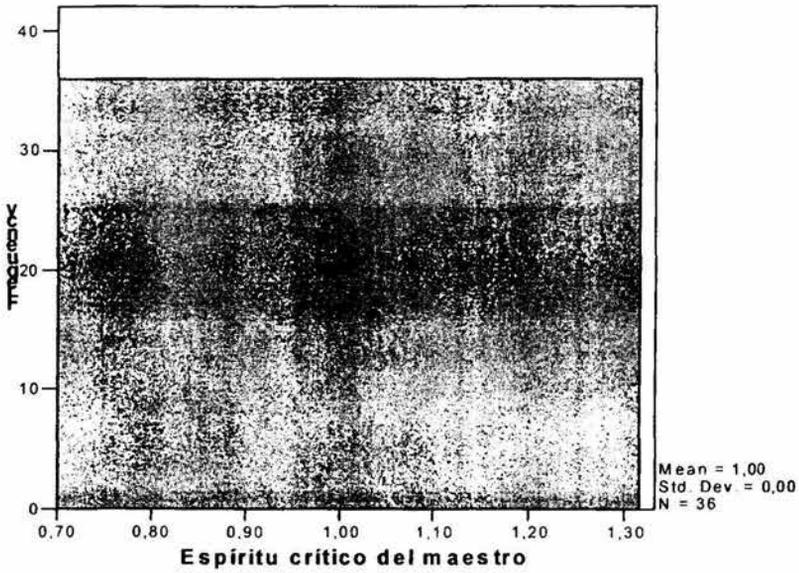
Métodos y técnicas para el aprendizaje de los estudiantes



Respeto por los estudiantes



Espiritu critico del maestro



CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS DE LO QUE SIGNIFICA SABER- ENSEÑAR. CONCEPCIONES EN LAS DOS ESCUELAS DEL INSTITUTO TOMANDO EN CUENTA LA FORMACIÓN DIFERENTE EN MEDICINA Y TURISMO. RESULTADOS DE LAS GRABACIONES.

EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS

**Frecuencias
Estadísticas**

		Cuál es su propia opinión o concepción personal	Características de la uno	Característica dos	Característica tres
N	Valid	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0
Mean		1,0000	2,0278	1,1111	2,3611
Median		1,0000	2,0000	1,0000	3,0000
Mode		1,00	2,00	1,00	3,00
Percentiles	25	1,0000	2,0000	1,0000	1,0000
	50	1,0000	2,0000	1,0000	3,0000
	75	1,0000	2,0000	1,0000	3,0000

Tabla de frecuencias

¿Cuál es su opinión o concepción personal?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Es importante	36	100,0	100,0	100,0

Características de la respuesta uno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Excelente o buena , con tecnología avanzada	3	8,3	8,3	8,3
	Pésima, deficiente, sin tecnología avanzada	29	80,6	80,6	88,9

Inexistente	4	11,1	11,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Características de la respuesta dos

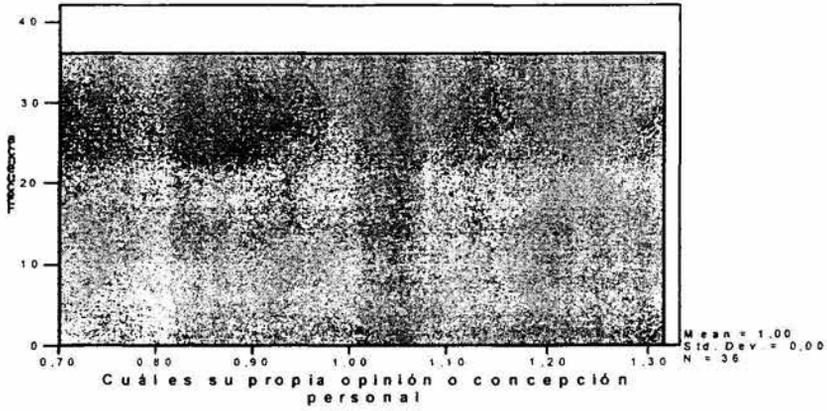
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poco presupuesto y poca calidad en los temas, maestros, método	34	94,4	94,4	94,4
	No existe ni la una ni la otra	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Característica de la respuesta tres

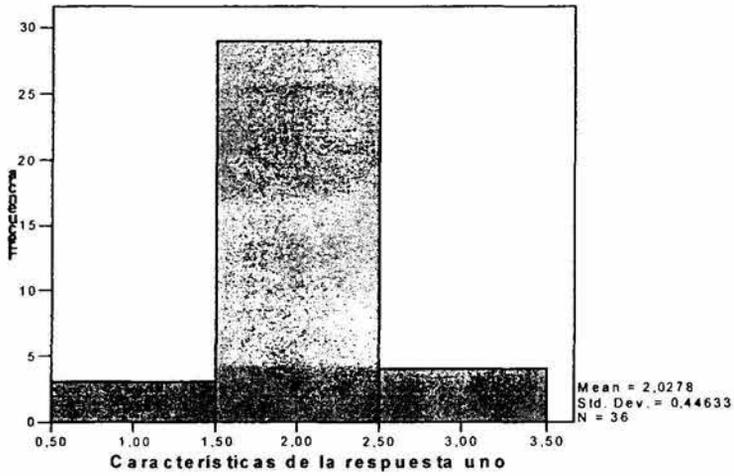
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Centralizada escasa no responde a las necesidades	11	30,6	30,6	30,6
	Descentralizada escasa no responde a las necesidades	1	2,8	2,8	33,3
	Poco funcionales las dos	24	66,7	66,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Histograma

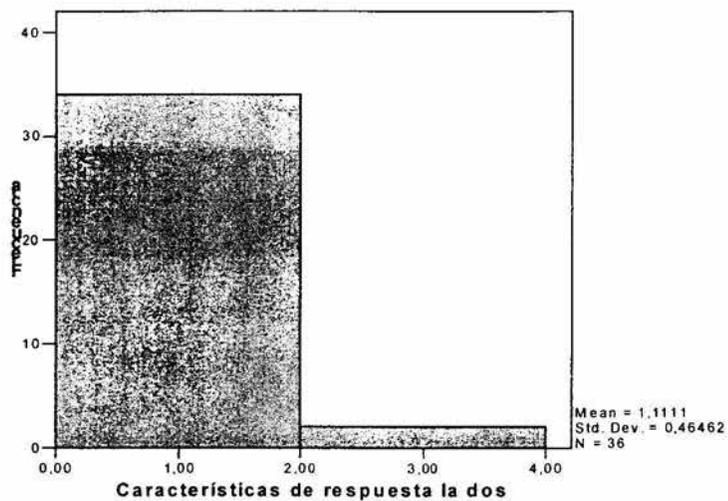
Cuáles su propia opinión o concepción personal



Características de la uno



Características de la respuesta dos

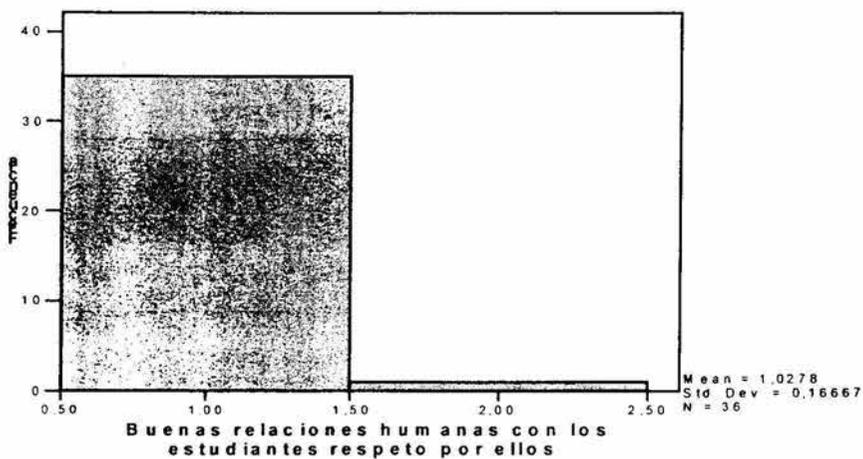


BASE DE DATOS DE LA INVESTIGACIÓN SPSS EJEMPLOS

Sentido crítico en los conocimientos y en general

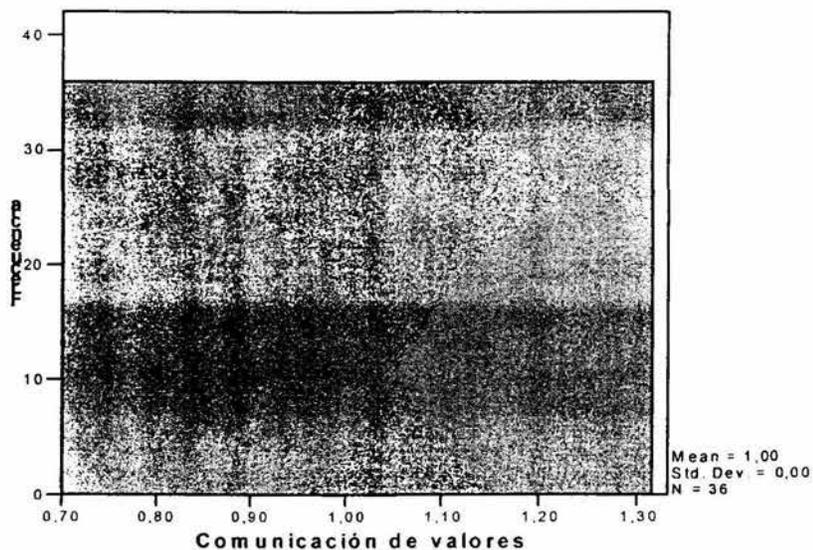


Buenas relaciones humanas con los estudiantes respeto por ellos

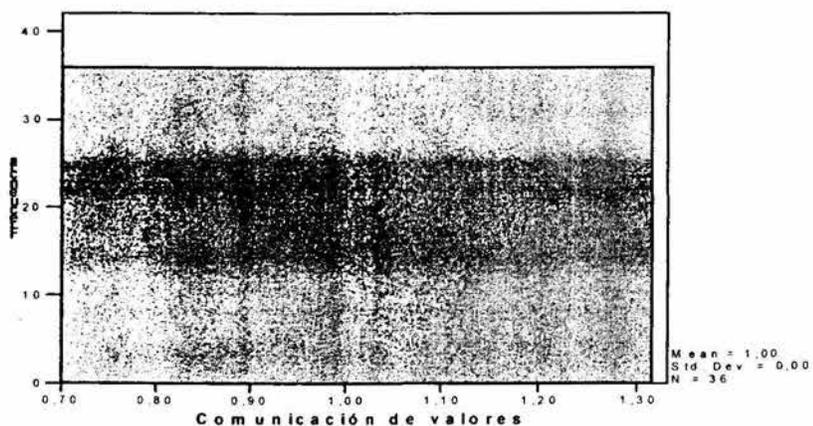


SÍNTESIS DE SABER-ENSEÑAR SEGÚN LOS MAESTROS DE LAS DOS ESCUELAS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.

Comunicación de valores

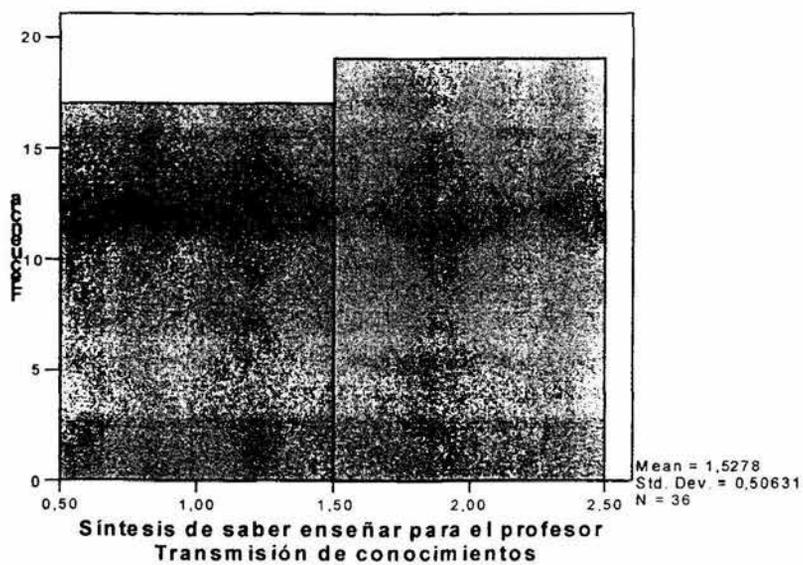


Comunicación de valores



Histogramas

Síntesis de saber enseñar para el profesor Transmisión de conocimientos



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	34	94,4	94,4	94,4
	No	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Sentido crítico en los conocimientos y en general

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	36	100,0	100,0	100,0

Buenas relaciones humanas con los estudiantes respeto por ellos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	35	97,2	97,2	97,2
	No	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Frecuencias

Estadísticas

		Síntesis de saber enseñar para el profesor Transmisión de conoocs	Comunicación de valores	Dominio apasionado y al día en la materia	Sentido crítico en los conocimientos y en general	Buenas relaciones humanas con los estudiantes respeto por ellos
N	Valid	36	36	36	36	36
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,5278	1,0000	1,0556	1,0000	1,0278
Median		2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Mode		2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	50	2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	75	2,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

Tabla de frecuencias

Síntesis de saber enseñar para el profesor Transmisión de Comunicación de conocimientos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	17	47,2	47,2	47,2
	No	19	52,8	52,8	100,0
Total		36	100,0	100,0	

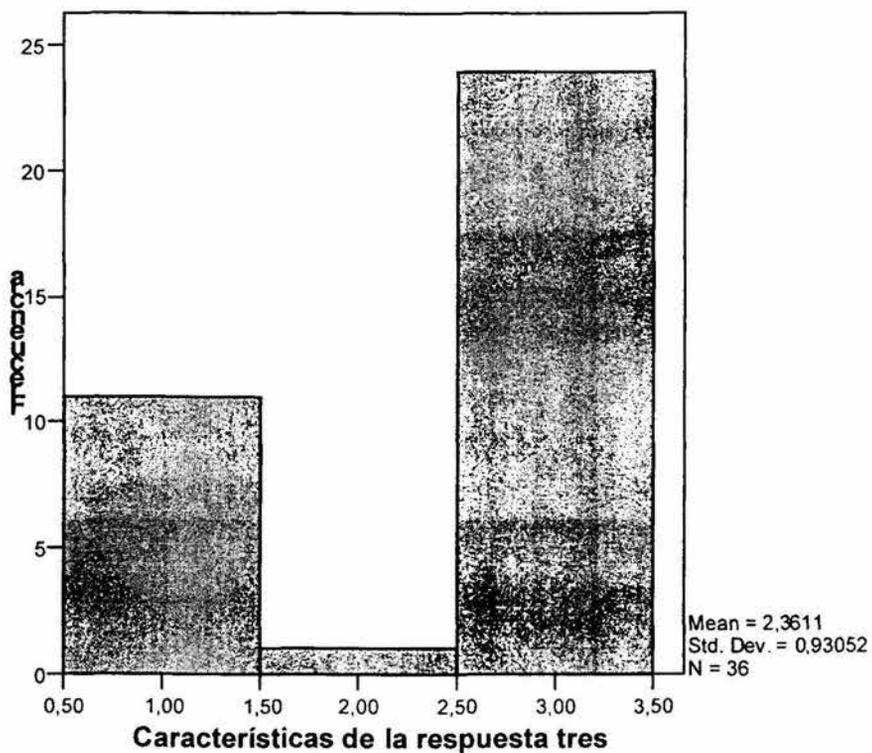
Comunicación de valores

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	36	100,0	100,0	100,0

Dominio apasionado y al día en la materia

**SÍNTESIS DE SABER-ENSEÑAR SEGÚN LA CONCEPCIÓN DE LOS PROFESORES
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Características de la respuesta tres



EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS

PRESENTACIÓN DE LOS EJEMPLOS A CONTINUACIÓN

ESTADISTICAS QUE APOYAN EL ANALISIS CUALITATIVO

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. (1999). *Diccionario de Filosofía*. México: Edit. Fondo de Cultura Económica. FCE.

Abbagnano, N. (2001). *Historia de la Pedagogía*. México: Edit. Fondo de Cultura Económica. FCE.

Altet, M. (1988). *Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4-5, pp. 65-94.

Altet, M. (1992). *Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1-2, pp. 27-57.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*.- Paris : PUF, - 254 p.- (Coll. Pédagogies d'aujourd'hui). *Analysons nos pratiques professionnelles. Cahiers pédagogiques*, n° 346, sept. 1996, pp. 10-63.

Althusser, L. (1989). *Les appareils idéologiques d'état*. France: P.U.F.

Anadón, M. y D. Côté-Thibault, (1993). *La recherche qualitative en éducation: réflexions sur ses fondements, ses méthodes, et ses pratiques*. ARQ. Association pour la recherche qualitative. Vol. 8.

Andresen, L. (1995). *Academic development in higher education. The professions' next step: What is it ? A preliminary survey of stakeholders viewpoints*. Sidney: Australia.

Anuario estadístico. (1995). *Academic development in higher education. The professions' next step: What is it ? A preliminary survey of stakeholders viewpoints*. Sidney: Australia.

Argyris, C. (1972). *L'avenir des seminaries de formation. En : Connexions : Dynamiquer des groupes : les groupes d'évolution*, p. 142-168.

Argyris, C. (1973). *Intervention Theory and Method, a behavioral Science view*. Addison. Weatley, P. Co.

Artaud G. *Savoir. d'expérience et savoir théorique : pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience*. *Revue des sciences de l'éducation*. vol. VII, n° 1, hiver 1981.

- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (1999-2001). *Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior*. México-ANUIES
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1995). *Regulación de la Educación Superior en México*. Kent, R. Colección: *Temas de Hoy en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1996). *Antecedentes Escolares y Avances en la Educación Superior*. Garritz, A. (Coord.). México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1999). *Programa estratégico de Desarrollo de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1999). *Estadísticas de la Enseñanza Superior 2000*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1998). *En Universidades e Institutos Tecnológicos. Anuario Estadístico*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1999). *Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Anuario Estadístico*. México: ANUIES.
- Association of University Teachers. (1995). *Professional accreditation of teachers- a discussion document*. London: Association of University Teachers.
- Association of University Teachers. (1995). *Professional accreditation of teachers- a discussion document*. London: Association of University Teachers.
- Astin, A. W. (1984). *Student involvement: a development theory for higher education*. *Journal of College Student Personnel*, 297-308.
- Austin, A. E. y M.D., Sorcinelli, (1992). *Summary and Further Reflections*. En: *Developing New and Junior Faculty*, edited by Mary Deane Sorcinelli and Ann E. Austin. *New Directions for Teaching and Learning*. No. 50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, J. L. (1970). *Trd. Quand dire c'est faire*. Paris :Édition Seuil.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit científico*. París: Vrin.
- Baldwin, R. G. y Robert T. Blackburn. (1981). *The Academic Career as a Developmental Process*. *Journal of Higher Education*, 52(6): 598-614.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bedoya, G. M.T. (2000). *Técnicas para la elaboración de diccionarios técnicos y especializados en las áreas de medicina, ciencias sociales y físico matemáticas*. México: Edit.Instituto Politécnico Nacional.(IPN.).

Bedoya, G. M.T. (2000). *La importancia del Lenguaje en la comunicación*. México: Edit.Instituto Politécnico Nacional.(IPN.).

Bertaux, D. (1980) *L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 198-225.

Bibeau, R., y coll. (1977-1979). *Problématique du développement de la sociologie et modèles d'organisation et gestion académique des programmes d'enseignement supérieur*. Document de travail, Département de sociologie, Université de Montréal, nov. 1977.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1990, mai). *Teaching: Design for learning of Keynote Paper. Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australia*. Griffith University. Brisbane.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Bireaud, A. (1994). Enseignement supérieur et Université. *Recherche et Formation*. 15, 113-125.

Blais, J.G., M., Lévesque, G., Pelletier, y J. M., Van der Maren. (1996). Support à l'enseignement, insertion professionnelle et formation à l'enseignement supérieur. *Dans Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles: De Boeck Université.

Blondin, D. (1979). « *Le bon professeur d'université* » tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l' Université de Montréal. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Vol. 1, pp : 500-509.

Blondin, D. (1986). *Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaire. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophie Doctor (Ph. D.)*. Université de Montréal, décembre, Montréal.

Blondin, D. (1987, déc.). *Enseignement et recherche. Pour un nouveau rapport*. Communication présentée au colloque de Montpellier; 15-18 septembre 1987. *La Revue d'éducation médicale*, 1987, pp. 45-49.

Boice, R. y Thomas. C.T. (1989). Diagnosing academic cultures. *Journal of staff, Program and Organizational Development*, 7: 165-171.

- Boice, Robert (1991a). New Faculty as Teachers. *Journal of Higher Education* 62(2): 150-73.
- Boice, Robert. (1991c). Quick Starters: New Faculty Who Succeed. En: **Effective Practices for Improving Teaching**, edited by Michael Theall and Jennifer Franklin. *New Directions for Teaching and Learning*. No. 48. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boice, Robert. (1992b). *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borkowsky, J. G. (1985), "Signs of Intelligence : Strategy Generalization and Metacognition." Dans S. Yussen (dir.). *The Development of Reflexion in Children* (pp.105-1754). San Diego, CA : Academic Press.
- Borkowsky, J. G. (1985), "Signs of Intelligence: Strategy Generalization and Metacognition." En S. Yussen (dir.). *The Development of Reflexion in Children* (pp.105-1754). San Diego, CA : Academic Press.
- Bouhuijs, P.,y F., Keelson., (1996). *Preparing university teachers in the Netherlands: issues and trends. Communication présentée au congrès de l'ICED à Vasa, Finlande, juin 1996.*
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homos Academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdoncle R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie*. (105). 83-119, 1993.
- Bourdoncle, R y C. ,Lessard, (2003). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. Conceptions de l'université et formation professionnelle. Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques*. *Revue française de pédagogie*. INRP. No. 139 avril mai juin 2002. P.131-153.
- Bourdoncle, R y C., Lessard, (2003). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. Aspects de l'école élémentaire Autour de l'enseignement professionnel*. *Revue française de pédagogie*. INRP. No. 142, janvier février-mars, 2003. (p.131-176).
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1992). *Connaissances, représentations et discours. Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de la formation*. *Pédagogies*, 3, 63-78.
- Bourgeois, E. y, J., Nizet (1992). *Connaissances, représentations et discours. Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de la formation*. *Pédagogies*, 3, 63-78.

Boyer, Ernest. L. (1996). La profession universitaire, une perspective internationale. Texte traduit par la FQPPU. *Université*. vol. 5, n. 2, mars.

Brophy, J.E y. C.M., Evertson. (1974). *Process-Product Correlation in the Texas Teacher Effectiveness Study: Final Report*. Austin : University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education.

Bujold, N. (1995, août). *Différences de conception de la qualité de la formation à l'Université Laval*. Communication présentée au Colloque de l'AIPU – Association Internationale de la pédagogie universitaire. Actes du Colloque. Université du Québec à Hull, 9 au 11 août 1995, pp. 81-86.

Bujold, Nérée. (1986). *Grille d'analyse des pratiques pédagogiques*. Université Laval. Sainte-Foy.

Calderhead, J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell.

Calderhead, J. (Ed.). (1988). *Teachers professional learning*. London: Falmer Press.

Calderhead, J. y M., Robson. (1991). Images of teaching: student-teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1): 1-8.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach, Dans W.R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Mcmillan.

CEPAL (1996). *Comisión Económica para América Latina. Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, CEPAL (in Muñoz. 1999, p., 29-42).

Clark, M. Carolyn, y Wilson. Arthur L. "Context and Rationality in Mezirow's Theory of Transformational Learning." *Adult Education Quarterly*. 41, no. 2 (Winter 1991): 75-91. (ERIC No. EJ 420 835).

Clark, M. Carolyn. "Finding Our Way in an Uncertain World." *Adult Learning*. 4, no. 2 (November-December 1992): 16-17. (ERIC No. EJ 452 462). Develay, M. Propos sur les sciences de l'éducation. Paris : ESF éditeurs.

Clift, R. (1990). *Restructuring teacher education through collaborative action research*. *Journal of teacher education*, 41 (2), 52-62.

Cochran-Smith, M. (1993). *Inside, outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teacher College Press.

Coombs, P. (1968). *La crise mondiale de l'Éducation, analyse des systèmes*. Paris : PUF.

Cordier, F. (1990). Connaissances et représentations . Dans Richard, J.F., Bonnet, C., et Ghiglione, R.« (Eds.). *Traité de psychologie cognitive, tome 2 : le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.

Courtois, C. (1989). L'apprentissage expérientielle. Une notion et des pratiques à déchiffrer. *Éducation permanente*, 100-101.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck.

Chin ,R. and Benne, K.D. (1976). *General Satrategies for effecting changes in human systems*. In W. G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin and K.E. Corey. *The Planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 22-45.. 4, no. 2 (November-December 1992); 16-17. (ERIC No. EJ 452 462). Develay, M. Propos sur les sciences de l'éducation. Paris : ESF éditeurs.

D'Andrea, V. M. (1995). *Graduate teaching assistants preparation programs in the USA and the UK: the best of both worlds*. Communication présentée au congrès de l'ICED à

Daly, M. y Townsend, L. (1992). *Teachers at the university. Research and Development in Higher Education*. Vol. 13. (pp. 293-297). Sydney: Herdsa.

Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.). *Teaching for effective learning. Research and Development in Higher Education*. Vol. 13, (pp. 293-297). Sydney: Herdsa.

David, M. (1967). *Les travailleurset le sens de leur histoire*. Ed.: Cuyas.

Davine, Maria Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

De Ketele, J. M. (1993). *Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Vie Pédagogique*. No. 66, p. 4-8.

De la Torre, F., y M. T., Bedoya, G. (1999). *Introducción a las ciencias sociales uno*. México: Edit.Mc Graw-Hill.

De la Torre, F., y M. T. , Bedoya, G. (1999). *Introducción a las ciencias sociales dos*. México: Edit. Mc Graw-Hill.

Denis, M. y G., Sabah (Eds.). (1993). *Modèles et concepts pour la science cognitive : hommage à Jean François Le Ny*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- DGESIL. (1996). "Datos Económicos", Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales de la UNAM. México:UNAM.
- Dominicé, P. (1989). Ce que la vie leur a appris. *Cahier de la section des Sciences de l'Éducation*, 44. Université de Genève. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève.
- Dominicé, P. (1994). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'harmattan.
- Doyle, D. (1977). « *L'etnometodologia : una nuova modasociologica ?* », *Stud. Sociol.*, 15, No. 4, pp. 374-90.
- Dupont, P. et Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eble, K. (1972). *Professors as teachers*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Eison, J., et Stevens, E. (1995). *Faculty development workshops and Institutes. Ch.10 in W.A.Wright et al. (dir) teaching improvement practices: Successful strategies for higher education*. Bolton, MA: Anker publications.
- El Doris, E. (1993). *Two Cooperating Teachers's Teaching Worlds and their Role Conceptions*. Thèse de doctorat : Kent Stage University.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking a Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's Knowledge: the evolution of a discourse. *Curriculum Studies*, no. 23, 1, 1-19.
- Feiman-Nemser, S. F. (1983). *Learning to teach: Handbook of teaching and policy*. New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. F. (1990). *Learning to teach: Handbook of teaching and policy*. No.2. New York: Longman.
- Fierro, A. (1994). *Ensayos sobre La Educación en México*. Edit. UNAM.
- Foucault, M. (1967). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Freire Seoane, M. de J. y G. J., Garzón, (1980-1993). *La Demanda de Educación Superior en Panamá. Una Aproximación Cuantitativa*. Panamá: MEP.
- Freire, P. (1978). *La Educación Bancaria*. Santafé de Bogotá. Edit. La Oveja Negra.
- Gaceta Politécnica. (2005). *Primer año de gestión 2004. Órgano informativo oficial del Instituto Politécnico Nacional*. Año XL. Vol. 8 No. 609. México. Editorial: SEP-IPN.

- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gage, N. L. (1985). *Hard Gains in the Soft Sciences. The Case of Pedagogy*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa's Center on Evaluation.
- Gage, N. L. (Ed.) (1963). *HandBook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Gagné. E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown.
- Garcia, J.G. (1996). *University teachers preparation in Spain: The case of the Universitat Politecnica de Catalunya*. Communication présentée au congrès de l'ICED à Vasa, Finlande, juin 1996.
- Gauthier, C. et al. (1995). *Le savoir professionnel des enseignants*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Geertz, C. (1983). *Blurred genres : The refiguration of social thought*. In C. Geertz (Ed.), *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G. y D. Baume. (1996). *Preparing university teachers*. En: *The Journal for Academic Development* (Journal of the International Consortium for Educational Development). London. Volume I. Number 2. November.1
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern theory: an Analysis of the writings of Marx , Durkheim and Max Weber*, Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern theory: an Analysis of the writings of Marx , Durkheim and Max Weber*, Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1972). *Politics and sociology in the thought of Max Weber*. London : MacMillan.
- Goffmann, E. (1981). *Façons de parler*. Trad. 1987. Éditions : Minuit.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identités*. Paris : Éditions PUF.
- Grawitz, M. (2001). *Droit Publique et Science Politique. Méthodes des sciences sociales. 11ème édition*. Paris : Éditions Dalloz.
- Habermas, J. (1990). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires. Editorial: Taurus.

Haché, J. B. (2002). *L'intégration pédagogique des chargées et chargés de cours et des superviseurs et superviseurs de stage à la Faculté des sciences de l'éducation*. Université de Montréal.

Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México : FCE.

Hamilton, D. (1981). *Generalization in the educational sciences : Problems and purposes*. In T. Popkewitz and R. Tabachnick (Eds.), *The study of schooling : Field-based methodologies in educational research* (pp. 227-241). New York: Praeger.

Hamilton, D., Hanel, J. y Taborga, H. M. (1992). "Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México". *Revista de la Educación Superior*. 21 (2) , 7-166.

Hamilton, D., Jenkins, D. King, C., Mac Donald, B., y Parlett, M. (Eds.).(1981). *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.

Hargreaves, D, y D., Hopkins. (1991). *The Empowered School : The Management and Practice of School Development*. London: Edit. Cassell.

Hebert, L. (2004). *Problème de l' intervention thérapeutique auprès des mères atteintes des troubles mentaux. Thèse de doctorat*. Université de Montréal. École de réadaptation de la Faculté de médecine.

Hirsch, A. (1992). "Educación y sociedad. Cultura política y valores nacionales", en Excelsior, Sección metropolitana, lunes, 23 de marzo de 1992, pp.1 y 15.

Hirsch, A. (1995). *Enseñanza superior en México*. Editorial: UAS.

Hirsch, A. (1999). "Valores Nacionales". En el Financiero, miércoles 25 de marzo de 1992. p. 38.

Hirsch, A. (1999). México: Valores Nacionales. *Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*. México: Editorial Gernika.

Hirsch, A. (1999). México: Valores Nacionales. *Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*. México: Editorial Gernika.

Hoffman, R. (1963). "Students portrait the excellent teacher", *Improving College and University Teaching* 11: 21:24 (Winter).

Howell, D. (2001). *Méthodes Statistiques en Sciences Humaines*. Trad. de l'anglais par Marylne Rogier. Éditions : ITP Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, A. M. (1985-86). *Engagements in Educational Changes Throughout the Teaching Career*. Geneva : University of Geneva, Faculty of Psychology and Education.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Paris et Newchatel: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1991). *La vie des enseignants*. Paris : Paris et Newchatel: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. Teachers and Teaching. *Theory and Practice*. Vol.1, No. 2, 173-193. (CARFAX).

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Éditions :Gallimard.

INAP (1987). *Manual de Formulación y Evaluación de Proyectos de Educación Superior*. México: INAP.

Instituto Politécnico de México (IPN). Gobierno de México. *Una revisión metodológica al diagnóstico del Programa de Desarrollo Institucional*. Publicación del Instituto Politécnico de México, 2000, p. 24-25.

Karsenti, T. et al. (2000). L'étude de cas. Dans Karsenti et al., (Eds). *Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 225-247). Université de Sherbrooke : Édition du CRP.

Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academic's Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, No 3. p. 255-275.

Kember, D. y Kwan, K-P.(2000). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conception to good teaching. *Instructional Science*, 28. 469-490.

Knapper, Christopher K. (1995). Understanding Student Learning : Implications for Instructional Practice. En Wright, W. Alan and associates. *Teaching Improvement Practices. Successful Strategies for Higher Education*. (pp. 1-57). Bolton, MA.

Konrad, Abram G. (1983). Faculty Development Practices in Canadian Universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XIII-2.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3). 315-328.

Kuhn, T. S.(1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Laperrière, A. (1985). Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. *Repères*. No. 5 Faculté de l'éducation de l'Université de Montréal.

Lapointe, C. (1995). *Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeures à l'Université Laval*. Thèse de Philosophie Doctor (Ph. D). Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Larochelle, M. (1996). *Recueil de textes. Épistémologie et Éducation*. (Partie I). Au commencement était l'action... ou la théorie. Québec. Dép. de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.

Larochelle, M. y Bednarz, N. (1994). A propos du constructivisme et l'éducation. Dans : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 1, p. 5 à 19.

Larochelle, M. y Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs des étudiants et d'étudiantes*. Québec/Bruxelles: Les Presses de l'Université Laval et De Boeck-Wesmaël.

Latapí, P. (1981). "Diagnóstico de la Investigación educativa en México". *Perfiles Educativos*. No. 14, 33-50.

Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et Sociétés*, 23 (1). 145-162.

Legault, M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Legendre, R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^{ème} édition. Montréal.

Leinhardt, G. (1993). On teaching. Dans R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*, (Vol. 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Lessard-Hebert, M. Goyette, G. y Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Editions Agence D'Arc Inc.

Loiola, F. (2001). *Les conceptions éducatives des nouveaux professeurs d'université dans un contexte particulier de socialisation formelle à l'enseignement*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Loiola, F. A., y M., Tardif. (2002). Formation pédagogique des Professeurs d'Université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n° 2, p. 305-326.

Lustin, Daniel (1986). Le perfectionnement pédagogique du personnel enseignant dans les formations supérieures en France. En *Cahiers sur l'enseignement supérieur*, No. 12, UNESCO, pp. 57-85.

- Martin, Joane, Caren, Siehi. (1983). Organizational Culture and Counterculture : An Uneasy Symbiosis. *Organizational Dynamics* : 2(10) 52-64.
- Marton, F. (1981). Phenomenography : Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Marton, F. (1994). On the structure of teacher's awareness. En Carlgren, I., Handal, G., et Vaage, S. (Eds.). *Teacher's minds and actions: research on teacher's thinking and practice*(pp.28-42). London: Falmer Press.
- Marton, F. y R., Säljö. (1976). Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., D., Hounsell, y N., Entwistle. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh : Scottish Academic Press.
- Marton, F., G., Dall'Alba, y E., Beaty,. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 17(3). 277-300.
- Merriam, R.W. (1986). *Academic research vs. the liberal arts*. *Journal of College Science Teaching*, 16, 105-109.
- Merriam. S. (1988). *Case Study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. . En Cranton, Patricia (Dir.). (1997). *Transformative Learning in Action: Insights form Practice*. Pp. 28-49. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Number 74, Summer.
- Miles, B. M. y , M., Huberman. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Research*, 13(1). 20-30.
- Miles. M. y , M., Huberman. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E.. (2001). *La méthode*. Paris. Edit. Seuil.
- Mukamurera, J. (1998). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Mukamurera, J. y , M., Tardif. (1995). *Synthèse et conclusion du cours introduction à la recherche qualitative : fondements, méthodes et pratiques*. Dép. de didactique, de

psychopédagogie et de technologie éducative. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval, Sainte-foy.

Muñoz, Izquierdo, C. (1995) " *La Equidad Educativa: un reto permanente*". *discurso pronunciado al recibir el Premio interamericano de Educación*. " *Andrés bello*", 1994, entregado por la OEA, el Financiero, México, diciembre, p. 30.

Musella, D.; Rusch, Reuben.. (1958). " *Student opinion on College Teaching*, ". *Improving College and University Teaching*. &: 137-140 Spring.

Nadeau, G. (1992). *Les enjeux de la mesure et de l'évaluation de la qualité dans les collèges et universités : critères et indicateurs*, *Symposium du Réseau REF, Université du Sherbrooke*.

Nizet, J. (1993). *Le schéma de quête*. Document sans publication. FUNDP-UCL.

OCDE. (1986). *Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, revue internationale de Gestion des Etablissements d'Enseignement supérieur*. Paris, OCDE, vol. 10, No. 3.

OCDE. (1992-93). *Education as a Glance*. Paris. OCDE.

OCDE. (2001). *L'enseignement dans les pays de la OCDE*, Paris.

Oliva, A. (1990). Anarquismo epistemológico: ultima etapa da critica ao ideal empirista de ciencia? En Oliva, A. (org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. Campinas, SP. Papirus.

Olsen, D. y Mary Deane, Sorcinelli,. (1992). The Pretenure Years: A Longitudinal Perspective. *Developing New and Junior Faculty*, edited by Mary Deane Sorcinelli and Ann E. Austin. *New Directions for Teaching and Learning*. No. 50, San Francisco Jossey Bass.

Olsen, D., A. M., Sue y K. S., Frances. (1995). Women and Minority Faculty Job Satisfaction. *Journal of Higher Education*, 66(3): 267-93.

Ong, W.J. (1958). *Ramus, method and the decay of dialogue*. Cambridge . MA: Harvard University Press.

Ouellet, L. (1989). Évolution du corps professoral. *Forces*, automne 1989, 80-82.

Pailé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*. Vol. 15, pp. 179-194.

Parent, J. (1982). L'ingénierie pédagogique dans le contexte universitaire. *Pédagogiques*, 2 (3-4), 67-80.

- Parent, J. y Plante, J. (1981). *L'enseignement systématique, théorie et pratique*. (1981). Université Laval. Service de Pédagogie Universitaire. Sainte-Foy, 395 pp.
- Parmentier, P. (1998). Changer la formation universitaire. En: Frenay, M., Noël, B..
- Parmentier, P., M., Romainville. *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire..* Paris: De Boeck Université. pp. 149-166.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park, Ca : Sage.
- Paulsen, M. B. y Kenneth A. F. (1995). *Taking Teaching seriously: Meeting the Challenge of Instructional Improvement*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2. Washington, DC.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Perrenoud, Philippe. *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*, Revue des sciences de l'éducation, Vol XIX, n° 1, 1993, p. 59-76.
- Perrenoud, Philippe. *Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques?*. Cahiers pédagogiques. n° 346. sept. 1996, pp. 14-16.
- Perron P., C., Lessard , P.W., Bélanger. *La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants*, Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n° 1.
- Piaget, J. (1972). *L'épistémologie génétique*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. (sous la direction de). (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piccinin, S. (1997). *La préparation des professeurs d'université*. *Res Académica*. Vol. 15, No 1,2.
- Piccinin, S. (1999). *La préparation des professeurs d'université*. *Res Académica*. vol.15 N° 1y 2, pp.7-32. Reimp.
- Plaisent, M. (2004). *SPSS 12.0 Pour Windows. Guide d'autoformation*. Editions : Presses de l'Université du Québec.
- Poirier, H.. (1957). "Déterminisme physique et liberté humaine". *In hommage à Bachelard*.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-380.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- Prawda, J. (1985). *Teoria y Praxis de la Planeación Educativa en México*. 3ª. Edición. México.

- Proulx, J. (1993). *Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.
- Rahilly, T. y A., Saroyan. (1997, march). *Memorable events in the classroom: types of knowledge influencing professors classroom teaching*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational research Association, Chicago, IL.
- Ramsden, P. (1988^a). Context et strategy: situational influences on learning. En R.R. SCHMECK (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 159-184). New York: Plenum Press.
- Ramsden, P. (1981). Effects of academic departments on student's approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Ramsden, P. (1983). *The Lancaster approaches to studying and course perceptions questionnaire: lecturers' handbook*. Oxford. UK: Educational Methods Unit, Oxford. Politechnic.
- Ramsden, P. (1984). The context of learning. Dans Marton, F., Hounsell, D., y Entwistle, N. (Eds.). *The experience of learning* (pp.1754-165). Edinburgh: Scottish. Academic Press..
- Ramsden, P. (1988a). Context and strategy: situational influences on learning. Dans R. R. SCHMECK (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp. 159-184). New York : Plenum Press.
- Ramsden, P. (1988b). *Improving Learning*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge.
- Ratcliff, J. L. y Associates (1995). *Realizing the Potential: Improving Postsecondary Teaching, Learning and Assessment*. University Park: Pennsylvania State Univ., National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des saviors et saviors en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), P. 187-200.
- Raymond, D. (1997). *Étude critique de la contribution des approches biographiques à l'éducation des rapports entre les savoirs en formation initiale à l'enseignement*. Texte non publié. Séminaire de doctorat. Québec: Université Laval. Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Raymond, D. (1998). *La contribution des approches biographiques à l'éducation des rapports entre les savoirs en formation initiale à l'enseignement*. Texte non publié. Séminaire de Doctorat. Québec: Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation.

- Reber, A. S (1985). *Dictionary of Psychology*. New York : Viking.
- Reynolds, A. (1988). *Making and giving the grade: Experiences of beginning professors at a research university*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Romainville, M. (1990). *Savoir parler de ses manières d'apprendre, contribution à l'étude de la relation entre métacognition et performance chez l'étudiant universitaire de première année*. Thèse de doctorat. Louvain – La Neuve : UCL.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De boeck.
- Romainville, M. (1996). Politiques de formation pédagogique des professeurs d'université. Dans *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Romainville, M. (1998^a). Les <<nouveaux étudiants>>. En Frenay, M., Noël Bernadette; Permentier Philippe; Romainville, Marc. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Paris, De Boeck & Larcier.
- Romainville, M. (1998b). La selection en question. En Frenay, M., Noël Bernadette; Permentier, P.; Romainville, M: (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Paris: De boeck & Larcier.
- Rorty, R. (1990). *L'home spéculaire*. Paris. Éditions du Seuil. (Traduit de l'anglais par Thierry Marchaisse).
- Rosch, T. y Reich, J. (1996). The enculturation of new faculty in higher education: A comparative investigation of three academic departments. *Research in Higher Education*, 37. 115-131.
- Rosenshine, B. (1986). "Synthesis of Research on Explicite Teaching". *Educational Leadership*, vol. 43, N°7, April, pp. 60-69.
- Salifou, A. (1986). Formation pédagogique des enseignants des établissements de l'Enseignement supérieur dans quelques pays d'Afrique francophone. *Cahiers sur l'Enseignement supérieur*, No. 12, UNESCO, pp. 7-56.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: II. differences in awareness*. University of Göteborg. Reports from Institute of Education. Sweden: University of Göteborg.
- Säljö, R. (1984). Learning from reading. En Marton ,F., Hounsell, D., and Entwistle, N. (Eds.). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish. Academic Press.
- Samuelowicz, K. et Bain, J (1992). *Conceptions of teaching held by academic teachers*. *Higher Education*, 24, 93-111.

Samuelowicz, K. y J., Bain. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.

Savoie-Zajc (2000). *La recherche qualitative. Dans Karsenti et al., (Eds). Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 174-194). Université de Sherbrooke : Édition du CRP.

Savoie-Zajc (2000). *La recherche qualitative. Dans Karsenti et al., (Eds). Introduction à la recherche en éducation*, (pp. 174-194). Université de Sherbrooke : Édition du CRP.

Schön D. (1995). The New Scholarship Requires a New Epistemology: Knowing in Action. *Change*, 27(6): 26-34.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal: Les Éditions logiques.

Schulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd), pp. 3-36). New York: Macmillan.

Schulman, L. S. (1986b). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2). 4-14.

Schulman, L. S. (1987A). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2002). *Un nuevo modelo educativo, para el IPN. Propuesta. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, mayo de 2002.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1995-2005). *Gaceta Politécnica. IPN. Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2004). *Gaceta Politécnica. IPN*. (31 de agosto, 2004, vol. 8, No 600, año XI, págs.,4-5-7-23) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2003). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de noviembre, 2003, vol. 7, No 591, año XXXIX, págs.,2-4-5-6-13) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1995-2005). *Gaceta Politécnica. IPN. Edición especial*. Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2001). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de abril, 2001, vol. 5, No 479, año XXXVII, págs. 5-12) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2000). *Gaceta Politécnica. IPN*. (febrero, 2000, vol. 4, No 438, año XXXVI, págs. 4-22) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. . Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2000). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de noviembre, 2000, vol. 4, No 460, año XXXVI, págs. 3-33) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. . Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1998). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de mayo, 1998, vol. 2, No 399, año XXXIV, págs. 4-7) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1999). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 dediciembre, 1999, vol. 3, No 436, año XXXV, págs. 4-11) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1998). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de noviembre, 1998, vol. 3, No 435, año XXXIV, págs. 2-3) Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1997). *Gaceta Politécnica. IPN*. (15 de octubre, 1997, vol. 1, No 435, año XXXIII, págs. 9-11. Órgano informativo oficial del IPN. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN).(1988). *50 Años en imágenes. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, Septiembre de 1988.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1997). *La prospectiva del IPN y los desafíos para el siglo XXI. Simposio. México: Ponencias septiembre de 1997*. Compilación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2001-2006). *Programa de Desarrollo Institucional. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, junio de 2002.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2003). *Manual de Organización General del IPN. Dirección General –Secretaría general. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, junio de 2003.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2001-2003). *Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, junio de 2002.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1990-91-2001-2002). *Serie Histórica*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (1996). *Un joven de sesenta años 1936-1996. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México*, abril de 1996.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2002). *Escuela Superior de Turismo. IPN. Órgano informativo oficial del IPN*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2002). *Informe de autoevaluación del IPN. Órgano informativo oficial del IPN*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2003). *Propuesta metodológica para determinar la oferta y la demanda educativa en el IPN. Órgano informativo oficial del IPN*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México, marzo de 2003.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Instituto Politécnico Nacional. (IPN). (2003). *Manual de Organización General del IPN. Dirección General. Secretaría General*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México.

Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. *What is the IPN?* Publicación del Instituto Politécnico Nacional de México, 1998, p. 5-20-22-24-26-47-54.

Secretaría de Educación Pública-IPN (2005). *Programa de Desarrollo Institucional. PDI*. Gobierno de México.

Secretaría de Educación Pública-IPN (2005). *Programa de Desarrollo Institucional. PDI*. Gobierno de México.

- Seldin, P. y Associates. (1990). *How administrators can improve teaching: Moving from talk to action in higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Selliz, C. Wrightsman, L. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. (Trad. D. Bélanger). Montréal: Les éditions HRW.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand, knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15, No 2, p. 4-175.
- Shulman, L. S. (1987a). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution technologique de l'enseignement*. Bruxelles: Dessart.
- Solana, F. (1999). *Educación en el siglo XXI*. México: Editorial: Limusa Noriega.
- Sorcinelli M. y A. ., Austin (Eds.). (1992). *Developing New and Junior Faculty* (pp.27-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorcinelli, M. D. (1992). New and junior faculty stress: Research and responses (pp. 27-37). Dans M. Sorcinelli et A. Austin (Eds.). *Developing New and Junior Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sorcinelli, M. D., y J. P., Near,. (1989). Relations between Work and Life away from Work among University Faculty. *Journal of Higher Education*, 60(1): 59-81.
- Sorcinelli, M.D. (1988). Satisfactions and Concerns of New University Teachers. *To Improve The Academy*. 7: 121-33.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for the social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park (CA) : Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Californie: Sage Publications.
- Stroobants, M: (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- Super, D. E. (1986). Self-Réalisation in Work and Leisure. En D. T. Hall and associates, *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taborga, Torricoana, Huáscar (1998). *Oferta y demanda a Licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Canada : éditions logiques.

Tardif, M. (1992). *Les modèles d'action et les modèles du savoir en éducation : vers une épistémologie de la pratique éducationnelle*. Actes du Congrès de l'Association Internationale de pédagogie universitaire – AIPU (491-502). Laval. Québec : Service des ressources pédagogiques.

Tardif, M. (1993). *Savoirs et expérience chez les enseignants de métier*. In: H. Hensler (ed.). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* - Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP, - pp. 53-86.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Brasil : Editora Vozes.

Tardif, M. y Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. En Hensler, H. (dir.). *La recherche en formation des maîtres : détour au passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 53-86.

Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses universitaires de l'université Laval. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. y Lessard, C., y Gauthier, C., (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.

Taylor-Way, D. (1981). *Adaptation of interpersonal Process Recall and theory of educating for the improvement of college education*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Los Angeles. California.

Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socio-educativa*. Bogotá-Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Theesz, Margarita (2005). *Didáctica en Ciencias Sociales I. Curso de Maestría en docencia para la educación media superior*. Mimeografiado. UNAM. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Thuillier, P. (1971). Comment se constituent les théories scientifiques? *La Recherche*, 2 (13) :537-554.

Tierney, W. G. y A. R., Rovert. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure, and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. Ashe-Eric Higher Education Report No. 6. Washington, D. C.: George Washington Univ., School of Education and Human Development. ED368, 322, 123 pp.

Tochon, F (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : éditions nathan.

Trigwell, K., M., Prosser y P., Taylor,. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.

Trigwell, Keith, (1995). Increasing Faculty Understanding of Teaching. En. Wright, W. Alan and associates. *Teaching Improvement Practices Successful Strategies for Higher Education*. (pp. 76-94). Bolton, M.A.

Turner, J. L., y R., *Boice Academy*. 6: 41-55.

UNESCO [Conférence général]. Recommandation internationale concernant la condition du personnel enseignant du supérieur / Recommandation on the Status of Higher-Education Teaching Personnel [Recommandation adoptée le 11 novembre 1997 à Paris]. *Dans Université*, Vol. 7, No. 2, décembre 1997, pp. 9-16.

UNESCO. Cahiers sur l'Enseignement supérieur, No. 12. 1986.

Université Laval. Groupe d'animation en pédagogie universitaire – Rapport. 1er. Octobre, 1971 – 31 Janvier 1972.

Université Laval. Groupe d'animation en pédagogie universitaire – Rapport. 1er. Octobre 1971 – 31 Janvier 1972.

Université Laval. Plan directeur 1987-1990, 1998, 48 p.

Université Laval. Programme d'accueil des nouveaux professeurs – Volet pédagogique. Réseau de valorisation de l'enseignement. (Août, 1997). 16 p.

Université Laval. Rapport préliminaire de la commission d'orientation de l'université Laval. Rapport préliminaire déposé au Conseil d'administration de l'Université Laval, à sa séance du 15 octobre 1997.

Université Laval. Service de pédagogie universitaire. Plan directeur triennal 1980 / 1983.

Vaillant, Denise, (1996). *L'étude du processus d'implantation d'un programme de formation pédagogique pour formateurs universitaires*. Thèse de Doctorat, Université du Québec à Hull. Hull, Québec.

Van der Maren, J. M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Van der Maren, J. M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Van der Maren, J. M., (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal. Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.

Van Haecht, A. (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles_ De Boeck-Wesmael S.A.

Van Maanen, J. y Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. En *Research in Organizational Behavior*, (Vol. 1) edited by B.M. Straw. Greenwich, Conn.: JAI Press.

Vasa, *Finlande*, juin 1996.

Vásquez-Bronfman, A., e I., Martínez. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris. Presses Universitaires de France.

Villegas, V. M. (1994). La formación de los profesores universitarios. Éditions Sociales. Paris.

Vygotsky, L. S. (1977). *Pensée et langage*. Éditions Sociales. Paris.

Watzlawick, P. Weakland, J. y Fisch, R. (1975). *Changements, Paradoxes et Psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.

Weeler, D. W. (1992). The Role of the Chairperson in support of Junior Faculty. En *Developing New and Junior Faculty*, edited by Mary Deane Sorcinelli and Ann E. Austin. New Directions for Teaching and Learning No. 50. San Francisco: Jossey Bass.

Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Wright, Alan. y M. Carol., O'Neil, (1995). Teaching Improvement Practices: International Perspectives. En Wright, W. Alan and associates. *Teaching Improvement Practices. Successful Strategies for Higher Education*. (pp. 1-57). Bolton M.A.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park. Ca: Sage.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teaching thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En Carlgren, I., Handal, G., y Vaage, S. (Eds.). *Teacher's minds and actions: researchs on teacher's thinking and practice*. London: Palmer Press, 9-28.