



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ENFOQUES INSTRUCCIONALES DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

OMAR ALEJANDRO FLORES JUÁREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO



MÉXICO, D. F.

AGOSTO 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR	7
1.1 LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA A NIVEL SUPERIOR	7
1.2 LA DOCENCIA EFICAZ	12
1.3 ENFOQUE INSTRUCCIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	16
1.4 LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE Y DEL ENFOQUE INSTRUCCIONAL DEL PROFESORADO	27
1.5 ESTILOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO	32
1.6 ACTUACIÓN DOCENTE Y PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	37
CAPÍTULO II METODOLOGIA	40
2.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	40
2.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	40
2.3 OBJETIVO	40
2.4 VARIABLES ATRIBUTIVAS	41
2.5 SUJETOS	42
2.6 MUESTREO	42
2.7 TIPO DE ESTUDIO	43
2.8 INSTRUMENTO	43
2.9 PROCEDIMIENTO	44
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	73
REFERENCIAS	81
ANEXO 1	84

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir el enfoque instruccional de una muestra de docentes de la Facultad de Psicología en cuanto a sus estrategias de enseñanza, recursos didácticos utilizados y formas de evaluación del aprendizaje; Así como describir sus puntos de vista sobre la docencia impartida en la Facultad personal y colectivamente.

Esto permitió plantear de manera general la situación que vive la Facultad para determinar en qué pudiera mejorarse la enseñanza a nivel licenciatura y hacia qué orientar las iniciativas de evaluación y formación docente. La muestra estuvo conformada por 60 docentes de la Facultad de Psicología de la UNAM, incluidas todas las áreas de especialidad y los semestres básicos.

El instrumento de medición utilizado fue un cuestionario de 22 preguntas abiertas y de opción en el que se exploraron los puntos propuestos. Los principales resultados hablan de una gran diversidad en los enfoques instruccionales de los profesores; la afirmación de que decidieron ser docentes por vocación; el establecimiento como meta prioritaria en su docencia de la adquisición de conocimiento por parte de sus estudiantes; una enseñanza orientada principalmente en el aprendizaje a partir del texto y el discurso; y un modelo de evaluación del aprendizaje donde predominan los exámenes escritos y los interrogatorios orales. Como condiciones para mejorar la docencia propusieron principalmente una mayor exigencia a los profesores y mejores instalaciones e infraestructura para la enseñanza en la licenciatura. El principal problema que dicen enfrentar es "la apatía de los alumnos".

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Ornat Alejandro Flores Juárez

FECHA: 12-8-04

FIRMA: [Firma]

INTRODUCCIÓN

El auto conocimiento permite la clara conciencia de las cualidades y debilidades personales. Esto implica ser mejor en el ejercicio de toma de decisiones, en el uso racional de las habilidades y, por lo mismo, en los índices de rendimiento, logro y satisfacción. De ahí la importancia de estudiar el enfoque hacia la enseñanza que tienen los profesores, no sólo por el profesor en lo individual, sino por los claustros académicos y la propia institución educativa.

El hecho de que el profesor conozca y reflexione sobre su aproximación y recursos para enseñar favorecerá entonces la elección de un diseño instruccional más conveniente del curso, al permitir que se planee más objetiva y responsablemente cada actividad de clase, ya que se estará consciente de no perjudicar ni favorecer sólo a un tipo de estudiante. Esta capacidad sensible y tolerante, es una rica adquisición para los profesionales de la enseñanza.

Quizá la mayor ventaja sea que, al fomentar en el docente una actitud crítica, tolerante, humilde, responsable y respetuosa hacia la docencia misma, se estarían rescatando valiosos rasgos del ser docente, porque los estudiantes imitarían su comportamiento. Recordemos con Weber que "sólo es posible transmitir al educando los fines y criterios del educador, por lo que hace este educador y por la forma como lo hace..." (Stella, 1986, p. 103).

Además, al conocer y posteriormente promover un perfil docente más integral, se estaría contribuyendo a elevar el prestigio que tiene la enseñanza y quienes se dedican a ella. Ya que siempre se suele decir que quien se dedica a la docencia lo hace porque no pudo dedicarse a una actividad "sustantiva" (ser médico, arquitecto, ingeniero), y por ello se tiene que conformar a ser simplemente un "profesor" y no un practicante de dichas profesiones. Así pues, el estatus de la docencia ha sido ambivalente, situada como valiosa y devaluada a la vez. Con frecuencia se la idealiza desde el punto de vista de los valores; en cambio se la

percibe como poco decisiva desde una óptica ligada a los intereses prácticos y las necesidades utilitarias.

De ello se deriva que cuando vemos a un profesional dedicarse a la docencia no le damos mucho prestigio, y no porque haga mal su función, sino porque no creemos que para ser docente se requiera de alta capacitación. Sobre todo porque es una función sin duda socialmente necesaria, pero para nada percibida como aquellas que deciden los destinos de la sociedad (Follari, 1998).

Sin embargo, en la actualidad el papel del docente en la llamada “sociedad del conocimiento” de cara a los retos que enfrenta la sociedad, se ha complejizado demasiado. Es un hecho que la visión del docente como simple “transmisor” del conocimiento acabado o como “facilitador” que sólo proporciona condiciones ambientales favorables para quedar a la zaga de los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, han recibido fuertes críticas. Por el contrario, y como veremos en el desarrollo de este trabajo, la labor del docente, sobre todo a nivel de la educación superior, se presenta actualmente bajo los conceptos de “mediador” en la construcción de conocimiento complejo, de “modelador” de habilidades de alto nivel, de “tutor” académico que ayuda al facilitamiento personal, académico y profesional del alumno, o bien de “supervisor” en escenarios de práctica situada, donde el alumno se forma para el ejercicio real de una profesión.

En síntesis, estas concepciones podrían integrarse en la idea de Donald Schön (1992) de que los docentes, entendidos estos como profesionales de la enseñanza, son ante todo unos profesionales práctico-reflexivos y que su papel principal es el de preparar a los alumnos para una vida profesional caracterizada por la incertidumbre, el cambio constante, la necesidad de innovación y la resolución de conflictos de valores. Desde esta perspectiva, poco sabemos si la docencia en la Facultad de Psicología se acerca a estos preceptos, y en concreto, no se han realizado, al menos recientemente, estudios que nos muestren cuáles

son los enfoques instruccionales de los profesores que imparten clases en los diferentes semestres de la licenciatura en Psicología. Por tal motivo, este trabajo pretende ser una contribución inicial a este tema, con la aplicación de un cuestionario a profesores de los semestres básicos y de las áreas de especialización que impartieron clase durante el ciclo escolar 2004-2.

En atención a lo anterior, los temas se organizaron de la siguiente manera:

- La calidad educativa y la enseñanza a nivel superior.
- La docencia eficaz.
- Enfoque instruccional y formación docente de los profesores universitarios.
- La evaluación de la función docente y del enfoque instruccional del profesorado.
- Estilos y formas de enseñanza en el aprendizaje constructivo.
- Actuación docente y planteamiento de actividades de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 1 LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

1.1 LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA A NIVEL SUPERIOR

La persona madura es aquella que avanza en el conocimiento del mundo que la rodea, tanto como en el conocimiento de sí misma. Ignorar las propias necesidades e intereses irremediamente traerá consecuencias en la autorrealización, y en los medios que el individuo utilice para relacionarse con los demás.

Cuando se desconoce la aproximación propia con que el individuo se acerca al conocimiento, también se ignora la manera natural y personal de enseñar, se desconoce el tipo de relaciones que se establecen en el aula, así como la forma en que se enfrentan los problemas y se perciben las diferentes situaciones. Si esto sucede, el planeamiento de tareas y actividades de clase no tomará en consideración que los alumnos tienen estilos diferenciados para aprender.

Cuando existe tal desconocimiento, el profesor tendrá una gran inseguridad sobre las aproximaciones didácticas que debe utilizar, por lo que en el aula se manifestará la confusión y la contradicción entre ciertas técnicas y la forma de ser del profesor.

Este conflicto se traduce comúnmente en escasos resultados en el aprendizaje de los alumnos, y en un sentimiento de incomodidad e insatisfacción en el docente, ya que éste se ve enfrentado a una lucha interna (Stella, 1986).

Si aspiramos a formar individuos trabajadores, debemos enseñarles no sólo cómo trabajar, sino permitirles la experiencia del trabajo.

Asimismo, un estudiante será un adulto crítico si se le permite criticar, será solidario si el grupo con quien convive deja de ser el enemigo con el cual debe

competir y luchar, para aprender a compartir y convivir con esos compañeros como iguales.

De ahí que uno de los aspectos más importantes dentro de toda organización (incluidas las educativas) sea el término de calidad, el cual implica que la calidad de una institución debe ser considerada en sentido global, lo que involucra no sólo la calidad del producto (la educación en la institución universitaria), sino también la calidad de los servicios (como "valor añadido"), el trato humano (relaciones entre estudiantes, entre catedráticos, catedrático-alumnos) y la calidad de la gestión (implicando la coordinación entre la administración educativa que provee de recursos a la universidad, los cargos directivos y los profesores en servicio), todo esto para que, de acuerdo con Mobilia y García (1997) se incluyan a todos los elementos del sistema.

Hablando acerca de una definición de calidad en el campo educativo, Rodríguez Espinar (1991, citado en Mobilia y García, 1997) distingue cinco dimensiones o concepciones:

1. La calidad como reputación o fama de las instituciones. Se establece basándose en la opinión de profesores y profesionales del ámbito universitario. Los "rankings" son el resultado más llamativo de este enfoque de la calidad y permiten ordenar jerárquicamente a los distintos centros universitarios.
2. La calidad como disponibilidad de recursos o insumos. Se considera la cantidad de medios y recursos (profesorado, instalaciones, alumnos, recursos financieros) más que su adecuada e intensiva funcionalidad.
3. La calidad a través de los resultados. Se refiere al producto final, los titulados universitarios (puestos de trabajo conseguidos, premios,

rendimiento académico, productividad investigadora), sin tener en cuenta variables de entrada o de proceso.

4. La calidad por el contenido o la oferta de estudios. Se valora el nivel docente, el currículo que oferta la institución (diversidad, especificidad).

5. La calidad como el valor añadido. Hace referencia al desarrollo del potencial de sus alumnos y profesores. Desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los estudiantes, dimensión pedagógica y productividad científica de los profesores.

Una evaluación de calidad debería tener en cuenta todas estas dimensiones y considerar en qué medida se da respuesta a las demandas de los receptores. Sin embargo, no es sencillo definir quiénes son los beneficiarios. Estos pueden ser en principio los estudiantes, pero, ¿son acaso los únicos?. En educación superior nos encontramos con distintos beneficiarios que reciben los resultados de la labor educativa: empleadores, gobierno, comunidad, estudiantes. Para los estudiantes, la calidad seguramente se entenderá en términos de contar con la preparación adecuada para obtener una posición en la sociedad.

En asuntos de calidad, el concepto apunta a que se resalte el grado en que una entidad alcanza sus máximos propósitos y los procesos reales que desarrolla para cumplirlos. En ese marco, los procesos evaluativos se utilizan con fines de mejora, para orientarla o para definir objetivos o estrategias.

El concepto de calidad en las organizaciones universitarias, supera la concepción normativa de los estándares, el movimiento de la calidad pone el énfasis en la mejora más que en el control o la inspección (Mobilia y García, 1997).

Para que las organizaciones universitarias alcancen sus fines y estén liberadas de la presión externa o interna del control (como concepción de inspección), deben

desarrollar genuinos procesos de evaluación y demostrar indiscutiblemente que son capaces de autocontrol y autorregulación suficiente.

Lo explícitos y transparentes que sean los métodos en la evaluación y en la exposición de los resultados, cierra los cuestionamientos sobre la propia capacidad de las instituciones respecto a autorregularse. Los estudios deben estar incorporados tanto a la planificación estratégica de la organización como a la vida cotidiana de la misma.

La evaluación debe ser, más que una exigencia externa o interna que imponen las autoridades, una manera habitual de autodirigirse que ha de incluirse en la práctica cotidiana de dirigentes, docentes y empleados.

En la declaración de "misión", el valor de la calidad puede establecerse como un baluarte que concentra tanto el sentido supremo que origina la existencia de la organización como el fin último de servicio a la comunidad.

Aunque una institución educativa puede y debe marcar pautas metodológicas para el conjunto de los componentes de la misma, es en el aula donde va a ser concretada por el profesor y los alumnos en un proceso de negociación conjunta.

Dentro del tratamiento metodológico propio de un centro educativo de calidad, Gento Palacios (1996, citado en Mobilia y García, 1997) destaca los siguientes principios:

- 1) Planeación de las intervenciones didácticas, considerando que la eficacia de las intervenciones didácticas está, en buena parte, en función de la preparación de las mismas.

- 2) Adaptación al nivel de desarrollo de los alumnos, haciendo comprensible y asimilable el acervo cultural y científico según las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 3) Adaptación al contexto, atendiendo las peculiaridades de carácter social y cultural de los alumnos.
- 4) Mantenimiento de un clima positivamente interactivo.

En torno a las ideas vertidas por los autores revisados, en esta tesis se intentó un acercamiento aunque sea somero a la calidad educativa de la institución a través de su docencia, y en concreto, tratando de dilucidar las características y eficacia de las citadas planeación y conducción de las actividades o intervenciones didácticas, incluyendo las estrategias docentes de adaptación y mantenimiento de la interacción.

Las contribuciones potenciales del estudio de la calidad en la enseñanza enfocada en un curso específico o mejor aun considerando todo el currículo, pueden implicar (Mabilia y García, 1997):

- ☞ Enseñar más y de una forma más apropiada
- ☞ Eliminar tópicos innecesarios y contenidos obsoletos
- ☞ Actualizar contenidos
- ☞ Reducir y esclarecer los obstáculos para la comprensión de parte de los alumnos

1.2 LA DOCENCIA EFICAZ

Afirmar que el papel del docente es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes universitarios resulta fácilmente entendible por su obviedad, pero más difícil es dotar de sentido esta afirmación en la práctica. El perfil del docente debería integrar los calificativos de mediador de la formación, de dinamizador, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a construir un conocimiento profesional en el que la práctica y la teoría constituyan ámbitos inseparables (Forteza y Ferrer, 2001).

Diversos autores han conceptualizado al “docente ideal” o al “docente eficaz”, caracterizándolo como un sujeto plurivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador. La crítica a la “lógica de los listados” destaca precisamente la poca profundidad respecto del cambio educativo que a menudo está detrás de dichos listados, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan a enseñar.

Acompañar al alumnado en su aprendizaje requiere promover la comprensión a través de experiencias que alienten, siguiendo las aportaciones de Barnett (2001, citado en Forteza y Ferrer, 2001) los siguientes aspectos:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones

- La reinterpretación de las situaciones que se presentan

- El diálogo genuinamente abierto
- La adhesión a las reglas del discurso racional
- La disposición para desarrollar argumentos para la evaluación de otros
- La apertura a posibles formas de análisis, perspectiva y argumento
- La continua evaluación del propio aprendizaje
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del argumento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética

En definitiva, situarse en nuevos escenarios requiere que el profesor se pregunte no "¿qué enseño?" sino "¿qué aprenden?". Esto es, centrarse en el alumno y no en sí mismo.

El estudio de la docencia eficaz acapara un importante periodo de la investigación sobre la enseñanza. Aunque estos trabajos suelen ser polémicos por la sobregeneralización en que llegan a incurrir, ofrecen resultados valiosos al mismo tiempo. En la integración que hacen algunos autores dentro del cuadro 1 (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p. 442), se observan los principales resultados de la investigación proceso-producto sobre la eficacia docente:

Cuadro 1: Las características del profesor eficaz: principales aportaciones de la investigación proceso-producto.

En relación con la cantidad y ritmo de la enseñanza

-Proporciona una cantidad elevada de enseñanza, y dedica la mayor parte del tiempo de clase a actividades directamente relacionadas con los contenidos del currículo.

- Enfatiza la importancia de los aprendizajes académicos.
- Mantiene expectativas altas sobre el rendimiento de sus alumnos.
- Asegura que los alumnos progresen en su comprensión de los contenidos, que tengan experiencia de éxito en su aprendizaje y que no experimenten niveles altos de frustración, sin dejar de marcar un ritmo de enseñanza que permita cubrir los contenidos previstos.
- Enseña o supervisa directamente el trabajo de los alumnos durante la mayor parte del tiempo, evitando que los alumnos trabajen sin ayuda o simplemente no trabajen.

En relación con la manera de presentar información

- Estructura el material que enseña a través de introducciones, organizadores previos, resúmenes y síntesis periódicas, etc.
- Repite y revisa los conceptos e ideas clave.
- Es claro.
- Muestra entusiasmo.
- Deja tiempo suficiente para que los alumnos asimilen la nueva información.

En relación con la manera de hacer preguntas a los alumnos

- Hace preguntas que los alumnos puedan contestar mayoritariamente de manera correcta.
- Plantea preguntas claras.
- Deja tiempo suficiente (unos 3 segundos) después de la pregunta y antes de pedir a un alumno concreto que la conteste para que los alumnos puedan pensar en la respuesta.
- Deja tiempo suficiente para que el alumno responda.
- Hace que todos los alumnos puedan participar en la situación y ofrecer respuestas.

En relación con la valoración de las respuestas de los alumnos

- Ofrece feed-back a las respuestas correctas.
- Ante una respuesta parcialmente correcta o incompleta, señala la parte correcta y trata de obtener mediante pistas o reformulaciones una respuesta mejor para la parte incorrecta o incompleta, antes de dar él la respuesta correcta.
- Ante la falta de respuesta del alumno, trata de obtener alguna respuesta, aunque sea errónea o “no lo sé”, y luego proporciona feed-back y la respuesta correcta.
- Toma en consideración las preguntas o intervenciones espontáneas de los alumnos.

TOMADO DE: COLL, 2001

Estos datos no pueden tomarse como absolutos sin considerar el contexto donde fueron generados. Por otra parte, es interesante notar que corresponden sobre todo a episodios de enseñanza donde predomina la exposición por parte del profesor, el aprendizaje a partir de textos y los interrogatorios a los alumnos.

1.3 ENFOQUE INSTRUCCIONAL Y FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Comúnmente se menciona a los estudiantes como responsables por su falta de motivación y dedicación, y a los profesores por el uso tradicional que hacen de los métodos de enseñanza. Tan fácil enjuiciamiento sólo refleja una manera ingenua de entender el complejo fenómeno de la educación.

No es justo que los profesores universitarios carguen con más responsabilidad de la que tienen. Es decir, si no son tan buenos docentes como piensan, también es cierto que la docencia es un espeso cúmulo de hilos en que convergen profesores, alumnos y el medio educativo en una complicada estructura de relaciones. Son, por lo tanto, muchas las variables involucradas en tan importante labor humana.

Ya Eble (1976, citado en Stella, 1986) expresó en forma simple pero clara que “finalmente los estudiantes aprenden lo que quieren aprender”, sin embargo, hay que potenciar al máximo la parte que le toca al profesor.

Esta expresión nos hace recordar la célebre insistencia sobre las diferencias individuales, pocas veces comprendida a profundidad, a pesar de lo mucho que se repite. La evidencia de que no se toma en cuenta la importancia de atender a las diferencias individuales, se refleja tanto en la escuela secundaria, en la preparatoria, como en la universidad.

En todo el sistema formal vemos que se organizan grupos de 30, 40 o más alumnos, se les asigna un profesor, un programa de contenidos a cumplir en determinado tiempo (un semestre, un año) de modo tal que al profesor le quedan pocas alternativas: dictar una clase expositiva al grupo de 30 o más alumnos, pedirles la misma tarea a todos y evaluarlos de la misma manera a pesar de lo inconveniente del procedimiento.

En fin, lo que se hace es dejar a un lado las diferencias individuales, las diferencias en motivación e intereses de los estudiantes, así como la semejanza o diferencia entre alumnos y profesores para acercarse al conocimiento, es decir, no se toman en cuenta las características de los estudiantes para que aprendan.

En tal realidad del alumno, podría afirmarse que su individualidad no es respetada, pues no se reconocen siquiera sus intereses, ni su manera característica de relacionarse con el mundo. Esta afirmación es sumamente grave si recordamos que el aprendizaje debe ser significativo para que se lleve a cabo y sea duradero, como lo han demostrado diversos educadores a lo largo de los años.

También Penfield (1976) se refirió a esta relación entre motivación, intereses y aprendizaje señalando que cuando un ser humano selecciona aquello a lo que prestará atención, selecciona lo que ha de conservar en el recuerdo, o como lo define Nuttin (1982) "el mundo conductual es un conjunto de situaciones y objetivos significativos... la significación mínima está acompañada por un aspecto dinámico en el sentido de que ella impulsa al sujeto a descubrir relaciones más específicas con otras categorías de objetos" (citados en Stella, 1986, p. 101).

Es por ello que en la actualidad es prioridad profesionalizar y perfeccionar la docencia, o sea que todo el que imparta un curso debe contar con la preparación suficiente que asegure el aprovechamiento de la instrucción en cada situación. Se deben destinar esfuerzos con el fin de apoyar al personal académico de la universidad en su formación como profesionales de la docencia, de tal manera que mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas se relacionen con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero para profesionalizar al docente en servicio, se requiere partir de conocer la manera en que actualmente ejerce la enseñanza o tomar esto como el punto base.

Lo cierto es que hoy en día existen gran cantidad de profesionistas de diferentes disciplinas que laboran parcial o totalmente como docentes que, aún cuando

dominan los conocimientos de su especialidad, no así los principios y procedimientos mínimos para el adecuado ejercicio de la práctica docente que permita alcanzar los objetivos (Sanguino, 1990).

La masificación de la enseñanza universitaria ha generado dos efectos inmediatos. Por una parte, degrada la naturaleza de la interacción de los alumnos con sus profesores y limita severamente la eficacia de las estrategias docentes, dando lugar a una fuerte desmotivación de los profesores y estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje. En segundo lugar y como consecuencia lógica de lo anterior, facilita el incremento de las tasas de fracaso académico y de abandono de la universidad.

El modelo didáctico o enfoque instruccional adoptado en la enseñanza universitaria parece seguir siendo un modelo centrado en los contenidos disciplinares, realidad que se refleja en el poco peso que el dominio y aplicación de conocimientos posee en el conjunto de exigencias planteadas al alumno. Y aunque se presta atención a aspectos tales como el desarrollo de habilidades, destrezas o actitudes, éstos se encuentran en un plano secundario de cara a la calificación académica del alumno (Álvarez y García, 2002).

Desde el punto de vista psicopedagógico, el perfil predominante entre los docentes universitarios mexicanos continúa siendo tradicionalista, en tanto que se encuentra centrado en la figura hegemónica del profesor frente al grupo, los métodos de enseñanza siguen siendo mayoritariamente expositivos y las estrategias de evaluación generalmente se asocian a la adquisición memorística del conocimiento. En un trabajo de Gil (1994, citado en Díaz Barriga y Rigo, 2003) se observó que un 77% de los maestros del nivel superior reportan haberse iniciado en el trabajo académico sin experiencia docente previa, y cerca de un 80% admite contar con una preparación didáctica deficiente, ya que no participa – o lo hace poco- en actividades de formación y actualización para el adecuado ejercicio magisterial.

Los docentes mexicanos del nivel superior muestran por lo general una deficiente participación en los procesos de evaluación de su propio trabajo, ya que raramente juegan un papel protagónico en la definición de los mecanismos evaluativos que se les aplican, pocos parecen practicar una auténtica evaluación de su labor académica y sólo unos cuantos tienen una incidencia directa en la valoración de los méritos de sus pares.

En este trabajo, el término *docentes* se refiere a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Se aborda la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Nos referimos específicamente a los docentes y su formación en los llamados “países en desarrollo”, aunque hay que reconocer las profundas diferencias entre ellos y dentro de cada uno, así como las diferencias relacionadas con niveles y asignaturas de enseñanza y con variables tales como edad, género, etapa de desarrollo profesional, etc.

En definitiva, “los docentes” –como los “alumnos”- y “la formación docente” son abstracciones que requieren afinarse en cada condición concreta, lo que supone el desafío de construir “certezas situadas”. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación con el tipo de sociedad al que se aspira (Torres, 1998).

En el ex alumno que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio. Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o “correctora” de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes, y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender (Torres, 1998).

Aprender a enseñar debería ser parte del currículum escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de la enseñanza, el papel de educador(a) que toda persona asume en sus relaciones familiares y sociales, y la ampliación prevista de esta función en la sociedad del futuro.

No es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

El aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, tanto si son niños como si son adultos. Ubicar dichos puntos de partida (el "diagnóstico") no significa hacer únicamente el listado de los "déficits" (lo que falta por saber, ser o tener), sino también de las fortalezas y las posibilidades (lo que ya se sabe, se es o se tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje.

Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la formación docente –modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías- para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema.

El desafío es una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar. De hecho, éste es el sentido de términos como educación o formación, como diferentes a capacitación o entrenamiento (Torres, 1998).

Los alumnos parecen constatar que lo que se les demanda es un procesamiento de conocimientos menos profundo, que podríamos denominar “de baja intensidad”; así, por ejemplo, no parece que la ampliación autónoma de conocimientos y su aplicación a la resolución de problemas y casos sea una prioridad para el profesorado, como tampoco reproducir procesos de investigación científica.

En lo que se refiere a las actitudes, la discordancia se localiza en el apartado de las actitudes personales a las que los profesores no aluden, exceptuando, claro está, aquellas relacionadas más directamente con el aprendizaje de sus materias: interés por la materia y por los estudios elegidos, curiosidad / interés por aprender. Si a esto añadimos que los alumnos no parecen considerar como demanda consistente de los profesores el que desarrollen opiniones e ideas propias, se confirma el hecho por todos conocido: la universidad moderna tiende a formar cerebros más que personas (Álvarez y García, 2002).

La coincidencia sobre la importancia para facilitar el éxito académico de los alumnos, con uno de los factores organizativos –la coordinación de contenidos y estrategias metodológicas entre los profesores- parece especialmente significativa.

La universidad se ha convertido en una universidad de masas dentro de una sociedad altamente competitiva, pero cuya dinámica real en parte se desconoce y en otra buena parte no parece respetar las conexiones que dice necesitar entre las capacidades adquiridas y la estructura y requisitos del puesto de trabajo, es en esa situación precisa cuando el profesor universitario entra en un estado de confusión y desorientación, y termina preguntándose qué debe hacer y cómo hacerlo.

Algunos indican que los “análisis que recogen múltiples variantes de los impactos escolares sugieren que los logros de los estudiantes están determinados menos

por las condiciones y prestaciones por parte de las instituciones, programas, estilos docentes, etc., que por las actitudes y acciones de los propios estudiantes durante el período de estudio” (Teichler y Khem, 1995), esto redobla la responsabilidad del profesor, sin embargo, la insuficiencia de la calidad de la enseñanza no viene solamente de la masificación de las aulas, sino también de la escasa valoración institucional de la función docente y del escaso apoyo y dinamismo que se ofrece a las entusiastas iniciativas pedagógicas que el profesor lleva a cabo en su aula o le gustaría hacerlo (citado en García, 1997).

Al respecto de todos los aspectos repasados anteriormente para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, revisemos a continuación algunos elementos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), en la cual se plantean los cambios indispensables en instituciones, docentes y alumnos de cara a los cambios socioculturales, políticos y económicos del siglo que comienza.

En primer término, se hace una reflexión acerca del incremento en la demanda de educación superior, acompañada de una gran diversificación de la misma, y se reclama una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo de los países y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

En dicha conferencia se proclamaron diversos puntos con respecto a las misiones y funciones de la educación superior, se estableció que las instituciones deben:

a) Formar ciudadanos que combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

b) Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

c) Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática.

d) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Hablando acerca del personal docente y los estudiantes universitarios, éstos deberán:

a) Someter todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual.

b) Opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad.

c) Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas.

d) Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

e) Adoptar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades.

Además, es necesario forjar una nueva visión de la educación superior, en donde existan cambios como:

a) Que los vínculos con el mundo del trabajo puedan reforzarse mediante el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior, y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.

b) Las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo, los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.

c) Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, *que debería estar centrado en el estudiante*, lo cual exige reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

d) Las instituciones de educación superior deben *formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.*

e) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario *reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.* Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.

f) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a *nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.*

g) Se deberían establecer directrices claras sobre *los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y a no ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal,* que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes, a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Los aspectos que hemos señalado con cursivas revisten un interés particular en esta investigación, pues de alguna manera constituyen el nuevo enfoque o modelo psicopedagógico y de docencia al que se aspira en la sociedad contemporánea y de ahí puede deducirse el enfoque docente que se requiere del profesor a nivel

superior. Por lo anterior, estos aspectos serán elementos a considerar en las dimensiones a investigar en los docentes de Psicología y al mismo tiempo se retomarán al evaluar los resultados.

Vemos que las carencias de nuestro sistema educativo son comunes con los de la sociedad mundial, y aunque la problemática es mayor o menor en los diferentes estratos de avance tecnológico y económico, es muy importante el tratamiento de carácter globalizado que se le da en este tipo de documentos, puesto que, como ya hemos visto, una de las metas de la educación para el siglo XXI es que los actores centrales del proceso educativo asuman responsabilidad social tanto en su comunidad como en otros lugares más allá de sus fronteras.

1.4 LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE Y DEL ENFOQUE INSTRUCCIONAL DEL PROFESORADO

Continuando con la revisión de la labor educativa en el nivel superior, veamos ahora las aportaciones de algunos autores en lo concerniente a la evaluación de la enseñanza.

De acuerdo con García (2000, citado en Díaz Barriga y Rigo, 2003), la multidimensionalidad de la función docente y la complejidad de contextos en que se desarrolla a nivel de la educación superior no suele reconocerse en la mayoría de los instrumentos empleados para evaluar la efectividad docente. En dichos instrumentos no siempre es explícita y congruente la teoría educativa o del aprendizaje que subyace a la evaluación de la actuación de los profesores en el aula, aunque siempre está latente una determinada visión de los roles que debe desempeñar el docente en el aula, y en ese sentido, el recurso de evaluación modela el deber ser de la enseñanza.

Si bien es cierto que la evaluación de la docencia en contextos universitarios ha tenido como recurso metodológico principal la administración de cuestionarios de opinión estudiantil acerca de la labor educativa de sus enseñantes, la literatura actual ofrece opciones interesantes y novedosas, que van desde una reconceptualización del empleo de dichos cuestionarios hasta las observaciones en el aula, la retroalimentación de episodios de enseñanza videograbados, el análisis de las producciones didácticas de los profesores, la conformación de portafolios de evidencia docente, las entrevistas a profundidad, el análisis del rendimiento académico de los alumnos, el estudio de las representaciones o pensamiento docente, entre otras. También es posible acercarnos a la comprensión de la docencia a través de tratar de identificar las concepciones y enfoques instruccionales del profesor mediante instrumentos de autoreporte, como es el caso del cuestionario que aplicamos en este estudio.

Cada método de evaluación docente tiene sus propias fortalezas y puntos débiles; ninguno por sí solo responde a la complejidad del estudio de la docencia universitaria en su conjunto, ni tampoco resuelve las controversias teóricas, metodológicas e incluso políticas que se derivan de su empleo. En todos los casos está presente la situación de aclarar la visión del deber ser de la docencia que se propugna, los roles que define (y a la vez modela o privilegia) en cuanto a la actuación del profesor y las consecuencias derivadas de tal toma de postura (Díaz Barriga y Rigo, 2003).

Lo que en definitiva quiere saber el profesor universitario es qué enfoques educacionales son los más apropiados en el umbral de una sociedad de creciente incertidumbre y donde las perspectivas a futuro se mueven en términos de un alto nivel de inestabilidad.

Una de las raíces de la polémica de lo que constituye una docencia efectiva estriba en reconocer si esta actividad es un arte o una ciencia. Si la opción es la primera, es muy probable que se privilegiarán en el instrumento de evaluación de la docencia las dimensiones relativas a actitud, carácter, disposición, iniciativa o estilo personal, pero desde la segunda, podrían privilegiarse la formación tendente a la profesionalización del docente, su conocimiento o adhesión a determinados abordajes científicos de la docencia, sus estrategias de planeación y conducción de la clase, el empleo de ciertos métodos y técnicas didácticas o su dominio de recursos informáticos o tecnológicos aplicados a la enseñanza.

En todo caso, hay que recordar que la relación profesor-alumno está modulada por muy diversos factores, como contexto del aula, contenidos de la enseñanza, características y motivos de los alumnos, representaciones y experiencias previas del profesor, expectativas y atribuciones de los alumnos, actividad mental y estrategia desplegada (Díaz Barriga y Rigo, 2003), por lo que los responsables del sistema educativo habrán de ser cautos en considerar el fenómeno completo ante una eventual toma de decisiones.

Del docente pueden evaluarse muchas cosas, su formación disciplinar y didáctica, su productividad, su participación en cuerpos colegiados, su labor en concreto como enseñante o como formador de profesionales, de investigadores, de terapeutas, etc. Para los fines de este trabajo, nos interesa en particular la evaluación en el sentido de un acercamiento a la comprensión e identificación de la manera en que aborda la enseñanza frente a su grupo, por ello hemos empleado el concepto de enfoque instruccional.

Ahora que hemos señalado los diversos aspectos que hay que tomar en cuenta al momento de evaluar la calidad de la docencia o de esclarecer los enfoques que el docente plantea en su enseñanza, revisemos el modelo propuesto por Eggen y Kauchak (1995), el cual se enfoca en la evaluación de la enseñanza impartida por los profesores de Psicología Educativa: Dichos autores proponen cinco tipos de variables como puntos de partida para la investigación en la enseñanza de la Psicología Educativa, las cuales podemos tomar como ejemplo de los diversos factores involucrados en cualquier tipo de enseñanza frente al grupo. Las variables son:

- Variables Presagio

- Variables Contextuales

- Variables Contenido / Currículo

- Variables Proceso / Aprendizaje

- Variables Salientes

Revisemos brevemente cada una de ellas:

-Variables Presagio: Están basadas en la idea de que lo que somos determina el cómo enseñamos. Incluye variables demográficas como la edad, el sexo y el estatus socioeconómico, variables de entrenamiento como el nivel educativo antecedente, y variables individuales como la inteligencia, motivación y rasgos de personalidad. Este tipo de variables cuenta con el respaldo de diversas investigaciones que han encontrado que las creencias de los profesores juegan un papel importante en la planeación del curso y el estilo de enseñanza.

-Variables contextuales: Pueden dividirse en dos grandes áreas, relativas a los alumnos a los que se instruye y relacionadas con el contexto físico o medio ambiental en donde nos encontramos, ya que ambos aspectos influyen en la enseñanza.

En el caso de los alumnos, sus esquemas y nivel de conocimiento inicial juegan un papel importante en qué contenidos y con qué profundidad van a aprender. Así como las creencias del profesor influyen en su estilo de enseñanza, las creencias de los alumnos acerca de la enseñanza crean un filtro a través del cual pasan los contenidos revisados. La historia que cada alumno traiga de la comunidad donde viva influye también en la manera de responder en el salón de clases. Será muy importante ver aquí qué entiende el docente por esquemas y conocimiento inicial de sus alumnos y como los maneja para optimizar su enseñanza.

En lo referente al medio ambiente, es conocido el efecto tan poderoso que el vecindario, el hogar y la cultura tienen en el proceso de aprendizaje. Además los recursos disponibles como el tamaño del salón de clases o el uso de tecnología también están inmersos en la forma en que el proceso se lleve a cabo. En nuestro caso, será importante indagar sobre el contexto educativo de la Facultad, sus debilidades y fortalezas, las carencias que perciben los profesores respecto a la

infraestructura para la enseñanza o bien el acceso que tienen a tecnologías innovadoras en sus aulas.

-Variables Contenido / Currículo: Este tipo de variables enfatiza el uso que los profesores efectivos le dan al contenido del curso para alcanzar sus metas instruccionales: traducen las ideas abstractas en conocimiento con contenido pedagógico. Será importante explorar la manera en que manejan los contenidos y el valor que tiene el currículo como guía de la enseñanza.

-Variables Proceso / Aprendizaje: En este caso se resalta la función que las tareas académicas tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que permiten al docente entrelazar sus metas instruccionales, el contenido del curso y el proceso instruccional. Futuras investigaciones en tareas académicas deberán examinar los lazos existentes entre los procesos instruccionales y los procesos cognitivos de los estudiantes. También será muy importante caracterizar los modelos de enseñanza y las estrategias docentes que emplean los profesores de cara a los diferentes contextos y niveles educativos en donde enseñan.

-Variables salientes: Se refieren al efecto que tienen los cursos en los estudiantes. En este sentido se requiere de investigaciones que se centren en el crecimiento cognitivo de los estudiantes al final de cada curso, en el cambio que se da en cuanto a sus creencias y objetivos, y en cuanto a su postura ante los profesores.

Como aportación al presente trabajo, podemos tomar de este modelo algunos elementos para explorarlos dentro del instrumento de medición, como pueden ser los recursos didácticos y el espacio físico o las tareas y los enfoques de enseñanza, todo con el fin de observar cómo se relacionan unos con otros en nuestra muestra de profesores.

1.5 ESTILOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO

El célebre pedagogo colimense Torres Quintero (citado en Rodríguez, 1989, p. 70) decía:

“Los maestros no deben olvidar que no son los métodos los buenos o malos, el verdadero método es el maestro, los mejores métodos fracasan en manos de maestros poco hábiles, en cambio, los métodos más humildes suelen dar resultados maravillosos, cuando son manejados por maestros competentes y entusiastas”.

Lo anterior nos da la idea de que no existe una receta en cuanto a métodos o técnicas a emplear que aseguren el cumplimiento de los objetivos en una situación de enseñanza-aprendizaje, lo cual a su vez confirma lo complejo de la función docente.

En este caso, y de acuerdo con Stella (1986), las formas o estilos de enseñar se van a concentrar en dos grandes grupos: uno directivo y gestionario, y el otro orientador y facilitador.

El directivo será aquel en que el profesor intenta introducir deliberadamente cambios en el estudiante. El estilo de enseñanza directivo se manifiesta cuando en el aula se hace lo que al profesor le interesa, cuando a él le interesa y como a él le interesa. Aparentemente con este estilo se cumplen los objetivos programáticos y se refleja orden en el aula, sólo que dichos propósitos son los del profesor, y el orden que se nota es impuesto: no lo han interiorizado los alumnos como autodisciplina, pues obedece a las amenazas que el profesor hace sobre posibles castigos (malas calificaciones) si ese orden es infringido.

Para que los estudiantes tengan éxito con este tipo de enseñanza, deben aceptar su papel de subordinados, repetir los datos que el profesor les transmite, además de que requieren características personales propias como dependencia, pasividad y buena memoria.

Por el contrario, el estilo orientador lo vemos operar con aquellos profesores que promueven la independencia de sus estudiantes, por medio del diálogo y la oportunidad para que expresen sus propias ideas. Dicho estilo parece partir de la formulación de problemas que son significativos para los alumnos, por lo que fomenta la investigación y la búsqueda de alternativas y soluciones, que a veces resultan creativas y novedosas. Para que esto se logre en el aula, los profesores estimulan un ambiente acogedor, sin amenazas, donde todos se sienten valiosos, aprenden y son responsables de su aprendizaje.

El estilo de enseñanza, de acuerdo con Stella (ob cit.), se manifestará en cuatro rasgos principales:

1. Según la actividad que el profesor despliegue en el aula, o sea las estrategias didácticas, los recursos que utilice y los trabajos que pida al alumno;
2. Según la relación que establezca con los alumnos;
3. Según el modo de pensamiento que muestre al presentar una explicación, al introducir un tema, al hacer un examen o evaluación y
4. Según las formas de estudio que fomente para el curso, o sea, si el énfasis del curso es memorístico y de contenidos, de observación, o de análisis e investigación.

Las estrategias didácticas de enseñanza con que el profesor haga operar algún método, serán aplicadas según su estilo. Por ejemplo, si se utilizan grupos pequeños para que contesten guías de preguntas cerradas y sobre contenidos teóricos, no habrá creatividad aunque haya actividad en el aula, pues el espacio para criticar y opinar será muy reducido. Por el contrario, si esos pequeños grupos se centran en tareas de análisis, o de solución de problemas vitales para los estudiantes, el resultado será diferente.

Puede entonces notarse que, dentro de un método activo como en el caso anterior, el profesor mostrará su estilo directivo o facilitador, según las técnicas didácticas y los recursos que utilice, así como según el clima que estimule en el aula. Lo anterior indica que un método de enseñanza no puede “prescribirse” de manera apriorística como eficaz, esto dependerá de una serie de factores complejos en interacción: el sentido y relevancia de las prácticas educativas, el objeto de estudio, las interacciones entre docente y alumno, los aprendizajes buscados y promovidos, etc.

Existen, además, dos mecanismos básicos implicados en el ejercicio de la influencia educativa: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos, y el traspaso progresivo del control del profesor a los alumnos (Coll, 2001), que desde el punto de vista del constructivismo son los factores clave en la promoción del aprendizaje; más adelante se abundará acerca de estos.

En algunas investigaciones se ha concluido que el estilo educativo que se muestra más eficaz en relación con el rendimiento de los alumnos, es el que denominan “instrucción directa”. La revisión y comprobación del trabajo previo, la presentación de nueva información, la práctica guiada, la corrección y retroalimentación, la práctica independiente y la revisión sistemática de lo aprendido son las seis “funciones docentes” en torno a las que se articulan los comportamientos concretos del profesor que definen la instrucción directa, que se basa en una

enseñanza a través de pequeñas etapas, en cada una de las cuales se asegura la presentación detallada de la nueva información por parte del profesor y la práctica del alumno tanto guiada como independiente, con correcciones y retroalimentación constantes del docente. Los resultados están en función de variables contextuales como el nivel socioeconómico de los alumnos, su motivación y capacidad cognitiva, y las intenciones y objetivos del profesor (Coll, 2001).

Así pues, estas teorías y modelos han establecido una caracterización global del aprendizaje como un proceso constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural, y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales.

Consecuentemente y desde esta perspectiva, la enseñanza ya no se concibe como un simple proceso de transmisión de conocimientos de alguien que los posee (el profesor) a alguien que no los posee (el alumno), sino más bien como un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo van los alumnos realizando esta construcción.

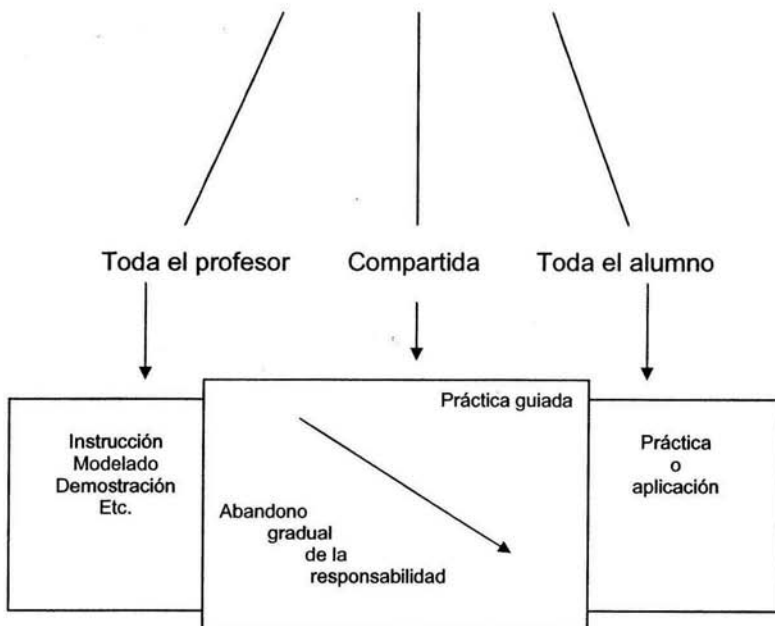
Cuando profesor y alumnos inician un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un determinado contenido, comparten parcelas relativamente pequeñas de significados sobre el mismo. En ese momento, el profesor debe emplear los apoyos y recursos necesarios para poder conectar con la representación del contenido que tienen los alumnos y ayudar a modificarla en la dirección de la representación final que desea ayudarles a construir.

Progresivamente, y también a través de las ayudas y apoyos necesarios en cada momento, profesor y alumnos podrán ir compartiendo parcelas de significado cada vez más amplias, hasta llegar, idealmente, al final del proceso de enseñanza-

aprendizaje, a compartir un sistema de significados sobre los contenidos más rico, más complejo y también más cercano a los significados culturalmente aceptados de dichos contenidos.

De igual forma y de acuerdo con Coll (1990, citado en Díaz Barriga, 1993), a medida que profesor y alumno van avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor va dejando poco a poco la responsabilidad de la realización de la tarea en manos del alumno, tal y como lo podemos ver en la figura 1.

Figura 1: Proporción de Responsabilidad en la Realización de la Tarea



TOMADO DE: DÍAZ BARRIGA, 1993

Podemos notar en este modelo que la responsabilidad se vuelve exclusiva del alumno al final del proceso, comenzando con la instrucción directa por parte del profesor y terminando con la aplicación por parte del alumno de la nueva información obtenida.

1.6 ACTUACIÓN DOCENTE Y PLANTEAMIENTO DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE¹

Cualquier profesor, al diseñar su curso, puede tener problemas con la elección de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Los principales obstáculos a los que se enfrenta son los siguientes:

- El profesor carece de criterios que le orienten en la elección: Con qué bases escogerá los métodos o técnicas si tiene que tomar en cuenta al mismo tiempo los objetivos del tema, los tipos y la cantidad de estudiantes, el tiempo disponible y la facilidad de recursos materiales.
- El profesor no conoce cuáles son las posibilidades y las limitaciones de los diversos tipos de actividades de la enseñanza-aprendizaje. Un problema bastante generalizado es que los profesores poseen un número muy limitado de técnicas en su repertorio didáctico y las que conocen las aplican en forma a veces inoportuna.
- Aún teniendo criterios para escoger actividades y conociendo en teoría la existencia de métodos y técnicas diversos, el profesor no tiene experiencia de cómo emplearlas.
- Surge por otro lado el problema del tiempo. Los currículos sobrecargados abruma a profesores y a estudiantes y limitan el empleo de actividades de la enseñanza-aprendizaje.
- Circunstancias ajenas a la voluntad del profesor hacen imposible a veces una elección racional de actividades. Tal es el caso de aquellas facultades

¹ En este apartado, y de acuerdo con Díaz y Martins (1986), la expresión "actividades de enseñanza-aprendizaje" subsume a los términos: métodos, técnicas, medios y procedimientos.

en donde los apoyos didácticos están muy restringidos o son de difícil acceso.

A continuación se presenta el cuadro 2, conteniendo algunas de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje existentes, que de acuerdo con Díaz y Martins (1986), han sido catalogadas según los tipos de capacidad más susceptibles de desarrollo en el alumno; no con el fin de proporcionarla como una lista checable, sino para dar una guía a cada profesor acerca de cuáles serían las más adecuadas de acuerdo a su situación particular:

Cuadro 2: Actividades de enseñanza-aprendizaje

OBSERVAR	ANALIZAR	TEORIZAR	SINTETIZAR	APLICAR
Excursiones	Instrucción programada	Investigación bibliográfica	Tormenta de ideas	Elaborar proyectos
Entrevistas de personas	Estudio de casos	Proyectos de investigación	Hacer resúmenes	Dar oportunidad de ejercer liderazgo
Consultas bibliográficas	Reflexión	Diseño de instrumentos	Resolver problemas	Asignar responsabilidad a los alumnos
Medios audiovisuales	Discusión dirigida por el profesor	Asistencia a congresos	Reorganizar artículos ajenos	Formación de grupos competitivos
Examen del contenido de medios de comunicación	Panel de discusión	Redacción de resúmenes	Exposición oral del alumno	Lectura de biografías de hombres ejemplares
Invitación a especialistas para disertar	Comparación de teorías	Discusión en pequeños grupos	Práctica de campo	Análisis y evaluación de proyectos
Seminarios, simposios y paneles	Lectura individual supervisada	Reflexión individual o en grupos	Solución de problemas en plazo corto	Entrevistas con hombres de empresa
Clases expositivas	Crítica de informes de investigaciones			
Técnicas de diagnóstico	Diagramas, gráficos			

TOMADO DE: DÍAZ Y MARTINS, 1986

Del cuadro anterior relativo a las actividades didácticas, surge la necesidad de que éstas sean combinadas en el marco de una estrategia global de enseñanza, ya que el aprendizaje de algún contenido, cualquiera que sea, exige en general el uso de varias actividades y no sólo de una (Díaz y Martins, 1986).

Es posible afirmar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no encontramos sólo una asistencia del profesor al alumno, sino también, en cierto modo, una asistencia del alumno a las actuaciones del profesor.

Las prácticas educativas escolares pueden considerarse como construidas por un conjunto de diversos sistemas interrelacionados, desde el sistema aula hasta el macrosistema social, pasando por sistemas intermedios como el del centro escolar o el de la estructura y organización del propio sistema educativo. El análisis de la enseñanza debería, entonces, complementarse con el estudio de los restantes sistemas implicados y de sus interrelaciones (Coll, 2001).

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.1 Planteamiento y justificación del problema

Después de haber revisado la complejidad que reviste la definición de las funciones del docente en la educación superior, así como la delimitación de los aspectos que caracterizan el estilo o aproximación docente del mismo, y considerando la diversidad de contexto y alumnos que enfrenta, plantearé un estudio que intenta retomar diversos aspectos revisados en este marco de referencia en relación con la docencia que se imparte en la Facultad de Psicología de la UNAM. Dicho estudio permitirá una aproximación inicial a los enfoques instruccionales de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, lo cual contribuirá a describir qué tanto están facilitando el acceso al conocimiento a los alumnos, y permitirá sugerir de qué forma se pudiera optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación docente.

2.2 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación es: ¿cuáles son los enfoques instruccionales que reporta emplear una muestra de docentes en activo de la licenciatura en Psicología que imparten clases en distintos semestres y áreas académicas?

2.3 Objetivo

De la pregunta de investigación se deriva el objetivo, el cual es: Determinar cuáles son los enfoques instruccionales que reporta emplear una muestra de docentes en activo de la licenciatura en Psicología que imparten clases en distintos semestres y áreas académicas.

2.4 Variables atributivas

- Formación para la docencia: Es el conjunto de conocimientos y habilidades que todo docente debe ir adquiriendo permanentemente y que le ayudará a alcanzar un adecuado desempeño ante el grupo.
- Planeación del curso: Es el diseño y programación de actividades que el profesor establece a lo largo de cada materia.
- Estrategias de enseñanza: Son aquellas actividades que el docente lleva a cabo para lograr el objetivo del curso.
- Enfoque psicoeducativo: Es el modo en que el profesor realiza la planeación del curso y que está basado en una teoría o modelo.
- Recursos didácticos utilizados: Es el conjunto de materiales, instrumentos o tecnologías que el docente emplea para alcanzar el objetivo del curso.
- Adaptación al contexto social: Es la modificación que el docente realiza una vez iniciado el curso, de acuerdo con las características de los alumnos en turno.
- Formas de evaluación del aprendizaje: Son las herramientas que el profesor utiliza para cuantificar y cualificar el grado en qué el objetivo del curso fue alcanzado.
- Relación con los alumnos: Es la interacción de profesor y alumnos con base en el curso impartido.
- Obstáculos en el ejercicio de la docencia: Es el conjunto de situaciones que le dificultan al docente alcanzar el objetivo del curso.

2.5 Sujetos

El universo poblacional de docentes de la Facultad de Psicología de la UNAM está constituido por 502 académicos, de los cuales 305 están adscritos a la División de Estudios Profesionales, 143 a la División de Estudios de Posgrado e Investigación, y 33 a la División del Sistema de Universidad Abierta, conformados por el 58.57% de mujeres y el 41.43% de varones, la mayoría se ubica en un rango de edad entre 41 y 70 años (394 académicos). Con respecto al grado académico, se tienen 107 académicos con grado de Doctor, 116 con Maestría, 252 con estudios de Licenciatura y 27 son pasantes (Reidl, 2003).

De este universo poblacional, se conformó una muestra de 60 académicos para realizar este estudio. Se solicitó su participación voluntaria, estableciéndose como antecedente que, independientemente de su adscripción, fueran docentes de licenciatura en el sistema escolarizado y que estuvieran impartiendo, al momento de realizar el estudio, alguna de las asignaturas del plan de estudios vigente.

2.6 Muestreo

La técnica de muestreo utilizada para la investigación fue no probabilística de tipo intencional por cuotas, de acuerdo con la siguiente distribución:

Cuadro 3: Técnica de muestreo utilizada

SEMESTRES / ÁREAS	NÚMERO DE ACADÉMICOS
BÁSICOS 1° - 6°	10
CLÍNICA	10
EDUCATIVA	10
EXPERIMENTAL / PSICOFISIOLOGÍA	10
INDUSTRIAL	10
SOCIAL	10

De acuerdo con los datos reportados por la administración, estos 60 profesores representan el 19.7% de los que dan clases en licenciatura (305), y el 12% del total de académicos de esta Facultad (502). Cabe mencionar que no se pretendió ni fue posible conformar una muestra estadísticamente representativa, por lo que los resultados se aplican al grupo bajo estudio y más que nada tienen el valor de explorar un ámbito que aún no se ha estudiado en la Facultad, al menos en años recientes.

2.7 Tipo de estudio

Se trata de una investigación descriptiva tipo encuesta (Hernández, 2003).

2.8 Instrumento

Se elaboró un cuestionario de respuestas abiertas y selección de opciones (22 reactivos), el cual exploró los diferentes aspectos bajo estudio, como son: estrategias de enseñanza, recursos didácticos utilizados, relación con los alumnos, evaluación, enfoque psicoeducativo, adaptación al contexto social, planeación del curso, etc. El instrumento completo se presenta en el Anexo 1.

A continuación se presenta el cuadro 4 con las dimensiones y el tipo de variables (Eggen y Káuchak, 1995) que exploró cada reactivo del cuestionario.

Cuadro 4: Dimensiones y tipo de variables exploradas por reactivo

DIMENSIONES	REACTIVOS QUE LAS EXPLORAN	TIPO DE VARIABLES
Formación docente	I, II, III, IV, 16, 17	Presagio
Planeación	1, 2, 6, 8	Contenido
Adaptación al contexto	3, 5	Contextuales
Evaluación	4, 12	Salientes
Estrategias de enseñanza	7, 13	Proceso
Relación con los alumnos	10	Contextuales
Enfoque Psicoeducativo	11	Proceso
Recursos didácticos	9	Contextuales
Obstáculos en el ejercicio de la docencia	V, 14, 15	Contextuales

2.9 Procedimiento

Las preguntas contenidas en el cuestionario fueron diseñadas con base en el marco teórico expuesto en el presente trabajo, por lo que se puede decir que el instrumento cuenta con validez de constructo, además el cuestionario fue revisado por cuatro jueces: una profesora de Psicología del trabajo y tres profesoras de Psicología educativa, por lo que se puede hablar de validez interjueces. No se llevó a cabo ningún procedimiento formal de confiabilidad.

Se realizó el piloteo del cuestionario con una muestra de 15 profesores para detectar y eliminar preguntas repetitivas, además de replantear aquellas cuya redacción hacía difícil la comprensión del reactivo. Una vez obtenida la versión definitiva, se aplicó el instrumento a la muestra de 60 profesores de las diferentes áreas.

El cuestionario se aplicó a cada docente de manera individual, explicándole brevemente el objetivo de la investigación. Se solicitó su participación de manera voluntaria. El investigador acudió al aula o cubículo del(a) profesor(a) a recoger el instrumento contestado, usualmente varios días después de dárselo al docente. En otras ocasiones permanecía junto al docente a petición de éste, comentando las preguntas y respuestas a manera de entrevista.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez recuperados los 60 cuestionarios, se procedió a tabular frecuencias y porcentajes para las categorías de respuesta conformadas, agrupando los datos por cada área de especialización y semestres básicos, así como por resultados totales. En todos los casos el investigador revisaba el instrumento para asegurarse que se hubiera contestado en su totalidad. A excepción del dato de la edad de los docentes (principalmente del sexo femenino), la información se recabó de manera completa.

DATOS GENERALES DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA

En esta sección se presentan los resultados de cada una de las dimensiones y variables estudiadas, presentando tablas y gráficas de todos los reactivos del instrumento utilizado para obtener los datos.

-El instrumento se aplicó a 60 docentes, de los cuales 37 fueron mujeres (61.7%) y 23 hombres (38.3%).

-El rango de edad de los encuestados fue de 27 a 65 años, con un promedio de 49.8 años y con una moda de 50 años (el dato de la edad se recabó en 55 de los 60 encuestados).

-El rango de antigüedad de los profesores dentro de la Facultad fue de 1 a 35 años, con un promedio de 21.4 años y una moda de 25 años.

NOMBRAMIENTO ACADÉMICO

En la tabla 1 se presentan los nombramientos académicos con los que cuentan los profesores encuestados, se observan los porcentajes más altos para profesor de asignatura y profesor asociado, que como sabemos constituyen el grupo más numeroso en la Facultad, además que los asociados se encuentran en un punto medio en el nivel que un profesor puede alcanzar en su trayectoria dentro de la UNAM; resultando con porcentajes más bajos los nombramientos de "técnico académico" y "profesor titular" (nivel más alto en la carrera académica universitaria).

TABLA 1. NOMBRAMIENTO ACADÉMICO DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS

	Semestres Básicos		Experimental/ Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Técnico académico	-	-	3	5	-	-	1	1.6	1	1.6	1	1.6	6	10
Profesor de asignatura	6	10	2	3.3	1	1.6	4	6.6	1	1.6	5	8.3	19	31.6
Profesor asociado	3	5	3	5	8	13.3	4	6.6	6	10	2	3.3	26	43.3
Profesor titular	1	1.6	2	3.3	1	1.6	1	1.6	2	3.3	2	3.3	9	15
Total	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	60	100

GRADO ACADÉMICO

La tabla 2 muestra los distintos grados académicos de los profesores encuestados. En general, los grados corresponden a las áreas impartidas en la Facultad, como son: maestría en Psicología Social o Educativa; Doctorado en

Psicología Industrial o Experimental, etc. Además, algunos profesores reportaron tener Licenciatura en Pedagogía; Maestrías en Pedagogía, Psicología Ambiental y Salud; y Doctorado en Pedagogía. La frecuencia más alta corresponde al grado de Licenciatura (40%), seguida de Maestría (33.3%) y Doctorado (26.6%), así que de manera global, el 60% de los encuestados cuenta con estudios de Posgrado.

TABLA 2. GRADO ACADÉMICO DE PROFESORES ENCUESTADOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Licenciatura	3	5	2	3.3	5	8.3	6	10	2	3.3	6	10	24	40
Maestría	4	6.6	3	5	4	6.6	2	3.3	5	8.3	2	3.3	20	33.3
Doctorado	3	5	5	8.3	1	1.6	2	3.3	3	5	2	3.3	16	26.6
Total	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	60	100

FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

La tabla 3 presenta el número y tipo de cursos que los profesores encuestados reportaron haber tomado con relación a su formación docente. La categoría más alta fue capacitación con 44.9%, pero también un porcentaje alto (30.6%) dijo no contar con ninguna capacitación formal para la docencia, por lo que es necesario atender esto institucionalmente, ya que independientemente del grado en que un profesor domine la o las materias que imparta, es indispensable que cuente con aquella preparación que le permita acercar esa información a los estudiantes de tal forma que se alcancen los objetivos del programa.

TABLA 3. FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA DE PROFESORES ENCUESTADOS (DATOS CUANTITATIVOS)

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cursos curriculares	1	2	1	2	-	-	-	-	1	2	-	-	3	6.1
Posgrado	-	-	1	2	1	2	2	4.1	4	8.2	1	2	9	18.4
Capacitación	3	6.1	1	2	4	8.2	4	8.2	9	18.4	1	2	22	44.9
Ninguna	3	6.1	4	8.2	-	-	2	4.1	-	-	6	12.2	15	30.6
Total	7	14.3	7	14.3	5	10.2	8	16.3	14	28.6	8	16.3	49	100

En la tabla 4 se muestran los nombres de cada uno de los estudios reportados por los profesores de acuerdo con las frecuencias de la tabla 3, donde indican el tipo de cursos de formación docente que han tomado.

TABLA 4. FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA (DATOS CUALITATIVOS)

	Semestres Básicos	Experimental/ Psicofisiología	Clínica	Industrial	Educativa	Social
Cursos curriculares	Taller de Tecnología Educativa.	Constructivismo y sus aplicaciones en el aula.			Psicología instruccional.	
Posgrado		Maestría en Psic Educativa.	Maestría en Psic Educativa.	Didáctica general. Maestría en pedagogía.	Maestría en Psic Educativa (2). Doctorado en Pedagogía. Maestría en Enseñanza Superior.	Maestría en Psic Educativa.
Capacitación	Curso para impartir clases. Curso de Métodos y técnicas de enseñanza (2).	Curso de Desarrollo académico.	Curso de Capacitación en docencia. Curso de Programas de enseñanza preescolar y primaria. Cursos en el CISE. Curso de tutores.	Curso de Fortalecimiento docente. Cursos en la SEP. Curso de Actualización docente. Curso de Formación de tutores académicos.	Curso de Enfoques didácticos. Curso de Paradigmas psicológicos. Curso de intervención educativa. Curso de Microenseñanza (2). Curso de Estrategias de enseñanza. Cursos en el CISE (2). Curso de Disciplina y didáctica.	Curso de Formación de tutores.

Podemos notar que los estudios de Posgrado son sobre todo en Psicología Educativa y Pedagogía. Las categorías de Cursos curriculares y Capacitación son experiencias formativas en cursos diversos, sobre todo metodología de la enseñanza, paradigmas psicoeducativos y tutoría. Nos podemos dar cuenta que en verdad son cursos que, por lo menos en su denominación, impactan directamente el desempeño del profesor ante el grupo, tal es el caso de cursos como "Métodos y técnicas de enseñanza" o "Enfoques didácticos".

Así que como vimos en la tabla 3, un alto porcentaje de los encuestados no cuenta con formación para la docencia, sin embargo aquellos que reportaron haber tomado cursos lo han hecho un temas verdaderamente útiles para la formación instruccional, como lo pudimos ver en la tabla 4, por lo que la calidad de los cursos está bien, pero hace falta ampliar su impartición entre la plantilla de profesores.

MOTIVO PARA INICIARSE EN LA DOCENCIA A NIVEL UNIVERSITARIO

La tabla 5 contiene las opciones marcadas por los catedráticos cuando se les preguntó acerca de la razón por la que empezaron a dar clases en la Facultad de Psicología, aparecieron respuestas muy francas como la de buscar el "sustento económico", siendo "vocación" la categoría más mencionada (33.8%). Algunas respuestas textuales fueron "*Entré a dar clases para percibir un sueldo*" o "*Me gusta mucho estar en contacto con los muchachos*". Cabe resaltar que tanto en los semestres básicos como en el área Experimental / Psicofisiología, ningún profesor reportó iniciarse para retribuir a la facultad, sin embargo en todas las áreas apareció la opción "Mantenerme actualizado", lo cual implica que en algunas ocasiones el profesor va a la universidad a recibir conocimiento y no necesariamente a compartirlo con los alumnos.

TABLA 5. MOTIVO POR EL CUAL DECIDIÓ SER DOCENTE EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

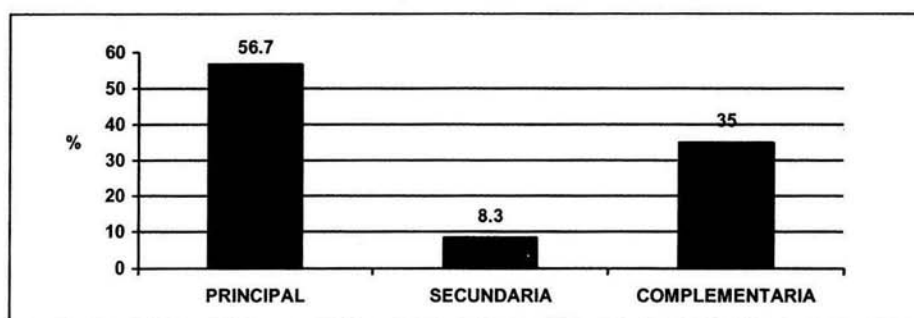
	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mantenerme actualizado	3	4.6	3	4.6	4	6.1	2	3.1	2	3.1		3.1	16	24.6
Invitación de maestros	4	6.1	2	3.1	4	6.1	3	4.6	1	1.5	1	1.5	15	23.1
Retribución a la Facultad	-	-	-	-	1	1.5	1	1.5	2	3.1	4	6.1	8	12.3
Vocación	6	9.2	5	7.7	1	1.5	5	7.7	3	4.6	2	3.1	22	33.8
Sustento económico	-	-	1	1.5	-	-	-	-	3	4.6	-	-	4	6.1
Total	13	20	11	16.9	10	15.4	11	16.9	11	16.9	9	13.8	65	100

ACTIVIDAD PROFESIONAL

El siguiente reactivo dentro del cuestionario aplicado a los profesores en este estudio, indagó qué lugar ocupa la docencia dentro de las actividades profesionales de los participantes, la idea era saber el lugar que le daban al ejercicio docente con respecto a otras actividades profesionales dentro o fuera de la universidad. Los resultados se presentan en la tabla 6, destaca la categoría "Principal" como la más mencionada (56.7%), resalta también el hecho de que la categoría "Secundaria" no haya tenido mención en tres diferentes áreas, ya que como se puede ver en el anexo 1, el enunciado completo de esta categoría es: "Secundaria a la realización de otras actividades profesionales fuera de la universidad", por lo que podemos notar que la mayoría de los encuestados (91.7%) se desempeña principalmente dentro de la universidad. Más adelante se presenta la gráfica 6 en donde se amplía el comentario acerca de este apartado.

TABLA 6. LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL DE LOS ENCUESTADOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Principal	5	8.3	2	3.3	6	10	9	15	8	13.3	4	6.6	34	56.7
Secundaria	-	-	1	1.6	3	5	-	-	1	1.6	-	-	5	8.3
Complementaria	5	8.3	7	11.6	1	1.6	1	1.6	1	1.6	6	10	21	35
Total	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	60	100



GRÁFICA 6. Porcentaje de la actividad docente según el lugar que ocupa dentro de la actividad profesional de los profesores encuestados.

En la gráfica 6 se puede observar que la mayoría de los profesores encuestados tienen a la docencia como su actividad profesional principal; resultando con el más bajo porcentaje la opción de: *"Secundaria a la realización de otras actividades profesionales fuera de la universidad"*. Esto no es tan favorable si consideramos que aquellos maestros que ejercen actividades profesionales en el campo laboral tienen más elementos para contextualizar la información que van transmitiendo a sus alumnos dentro de sus cursos, aunque al mismo tiempo, es de suponerse que los profesores con dedicación completa o "Principal" brindan mayor tiempo y esfuerzo a su tarea docente.

ACTIVIDAD PROFESIONAL POR NOMBRAMIENTO

La tabla 7 muestra el nombramiento académico de cada uno de los profesores que respondieron a la pregunta de la docencia como su actividad profesional, el número entre paréntesis representa la frecuencia de cada nombramiento. Se puede notar que el nombramiento "profesor de asignatura" tuvo la mayor frecuencia (11) tomando en cuenta todas las áreas para la opción de: "*Principal, a la que dedica más tiempo*"; lo cual es entendible ya que dicho nombramiento se define con labor por horas, todas ellas frente al grupo, por lo que este tipo de profesores no tiene que cumplir con otros requisitos institucionales como proyectos de investigación o publicaciones, a diferencia de nombramientos como el de "profesor titular" con sus diferentes niveles "A, B y C".

TABLA 7. ACTIVIDAD PROFESIONAL POR NOMBRAMIENTO

	Semestres Básicos	Experimental/ Psicofisiología	Clínica	Industrial	Educativa	Social
Principal	Asig (3) Asoc. (2)	Asig (1) Asoc (1)	Asoc (5) Tit (1)	Asig (4) Asoc (4) Tit (1)	Tec acad (1) Asoc (5) Tit (2)	Asig (3) Tit (1)
Secundaria		Tit (1)	Asig (1) Asoc (2)		Asoc (1)	
Complementaria	Asig (3) Asoc (1) Tit (1)	Tec acad (3) Asig (1) Asoc (2) Tit (1)	Asoc (1)	Tec acad (1)	Asig (1)	Tec acad (1) Asig (2) Asoc (2) Tit (1)

CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La tabla 8 contiene los resultados de la frecuencia con que los profesores participan en cursos de actualización docente. Cabe señalar que en la categoría de "variable" se incluyeron aquellos encuestados que reportaron tomar cursos de manera muy heterogénea, por ejemplo, un profesor podía haber tomado tres

cursos en el año 2001 y ninguno en los últimos dos años. Los docentes reportan actualizarse una vez al semestre (35%) o anualmente (31.6%), aunque el contenido de los cursos en algunos casos es más bien de actualización disciplinar y no de formación docente.

TABLA 8. CURSOS DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uno cada semestre	3	5	1	1.6	4	6.6	6	10	5	8.3	2	3.3	21	35
Uno cada año	4	6.6	5	8.3	4	6.6	1	1.6	5	8.3	-	-	19	31.6
Uno en dos años	-	-	3	5	1	1.6	-	-	-	-	3	5	7	11.6
Variable	-	-	-	-	-	-	3	5	-	-	-	-	3	5
Nunca	3	5	1	1.6	1	1.6	-	-	-	-	5	8.3	10	16.6
Total	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	60	100

No se reportaron casos en que los docentes estén tomando actualmente cursos más amplios y secuenciados de formación docente, por ejemplo diplomados o especializaciones en didáctica, enseñanza de la Psicología o métodos innovadores. Tampoco se reportó capacitación en la incorporación de nuevas tecnologías de la información (NTIC) o comunicación en la enseñanza. Como rubros de actualidad, acordes a las nuevas tendencias educativas, se reportaron los cursos de formación en tutoría académica y aquellos relacionados con el enfoque constructivista, no se reportaron experiencias de formación en nuevos enfoques para la evaluación del aprendizaje ni para la formación en la práctica o de tipo experiencial.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA DOCENCIA QUE SE IMPARTE EN LA FACULTAD.

En las tablas 9 y 10 se registraron las respuestas de los profesores en cuanto a lo que ellos consideraban eran los puntos fuertes y débiles de la docencia impartida dentro de la Facultad. Llama la atención que la categoría "libertad de cátedra" apareció en ambas tablas, debido a que por un lado los profesores la consideran una fortaleza por "*la diversidad de enfoques y estilos que permite*", mientras que por otro lado los catedráticos opinaron que "*es una particularidad que da pie a que muchos docentes no cubran los programas y den poca información importante*". Así que dentro de un mismo aspecto, los docentes de la Facultad en su desempeño y libertad de cátedra resultan polos opuestos, dependiendo de la perspectiva o criterio de análisis de los encuestados.

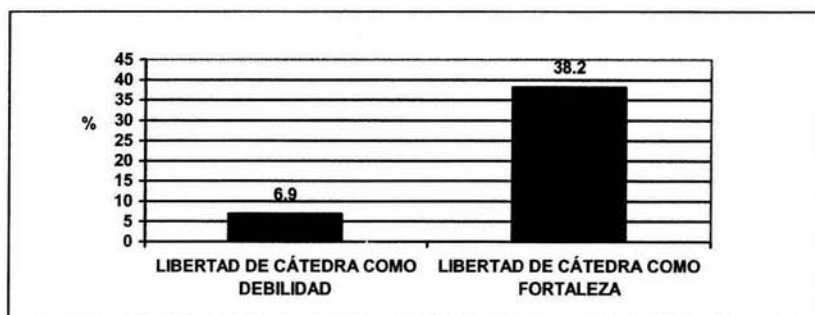
TABLA 9. FORTALEZAS DE LA DOCENCIA IMPARTIDA EN LA FACULTAD

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Libertad de cátedra	1	1.8	3	5.4	5	9.1	5	9.1	3	5.4	4	7.3	21	38.2
Competencia docente	5	9.1	7	12.7	4	7.3	3	5.4	6	10.9	2	3.6	27	49.1
Investigación	1	1.8	1	1.8	-	-	3	5.4	-	-	2	3.6	7	12.7
Total	7	12.7	11	20	9	16.4	11	20	9	16.4	8	14.5	55	100

TABLA 10. DEBILIDADES DE LA DOCENCIA IMPARTIDA EN LA FACULTAD

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Libertad de cátedra	-	-	-	-	1	1.7	1	1.7	1	1.7	1	1.7	4	6.9
Docentes deficientes	8	13.8	8	13.8	3	5.2	4	6.9	6	10.3	5	8.6	34	58.6
Programas mal diseñados	3	5.2	2	3.4	3	5.2	4	6.9	2	3.4	-	-	14	24.1
No hay vínculos con organizaciones	-	-	1	1.7	-	-	3	5.2	-	-	2	3.4	6	10.3
Total	11	19	11	19	7	12.1	12	20.7	9	15.5	8	13.8	58	100

A continuación se presenta la gráfica 10, en donde se hace un comparativo de la categoría "libertad de cátedra", reportada como fortaleza y como debilidad de la docencia impartida en la Facultad. En dicha gráfica podemos notar más claramente que la libertad de cátedra vista como fortaleza sigue prevaleciendo sobre el juicio en sentido negativo que en algunos casos se le da a esta característica, y es que la libertad de cátedra es una de las principales cualidades que diferencian a la UNAM de otras instituciones educativas en donde se tienen que seguir ciertos lineamientos.



GRÁFICA 10. Comparativo de la libertad de cátedra reportada como debilidad y como fortaleza.

Las tablas restantes corresponden a la segunda sección del cuestionario, la cual contiene preguntas orientadas a indagar acerca del tipo de aproximación a la docencia de cada encuestado, se trata de averiguar cuestiones como la planeación de su materia, interacción con los alumnos, evaluación etc., además se abre un espacio para que los encuestados manifiesten su opinión acerca de lo que ellos consideran obstaculiza su labor dentro de la Facultad, y para que describan lo que perciben como sus puntos fuertes y débiles en su actuación frente al grupo.

DISEÑO DEL CURSO

Las categorías dentro de la tabla 11 están orientadas a aspectos como el programa a cubrir y la experiencia de otros cursos, y otras que muestran una mayor adaptación por parte del docente a cada curso en cuestión (características de los alumnos y espacios y recursos con los que se cuentan), en este caso vemos que resultaron muy parejos los porcentajes de "Las características de los alumnos" y "Las exigencias del programa", con un 47.9% y 41.1% respectivamente. En todo momento hay que tener presente que ninguno de los reactivos por separado es capaz de inferir algo acerca de los profesores bajo estudio, es el cuestionario en conjunto lo que permitirá sacar conclusiones en páginas posteriores de este trabajo. Además, es importante señalar que esta investigación es de carácter descriptivo y no pretende evaluar a los participantes en el sentido de sancionar su trabajo, más bien, lo que se busca es la comprensión y caracterización de la situación prevalente en un cuerpo académico concreto. Los resultados del reactivo se presentan a continuación:

TABLA 11. DISEÑO DEL CURSO DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Las exigencias del programa	4	5.5	5	6.8	8	10.9	7	9.6	4	5.5	2	2.7	30	41.1
Experiencia de otros cursos	1	1.4	1	1.4	-	-	-	-	1	1.4	3	4.1	6	8.2
Las características de los alumnos	5	6.8	6	8.2	5	6.8	5	6.8	8	10.9	6	8.2	35	47.9
Los recursos y espacios con los que voy a contar	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.7	-	-	2	2.7
Total	10	13.7	12	16.4	13	17.8	12	16.4	15	20.5	11	15.1	73	100

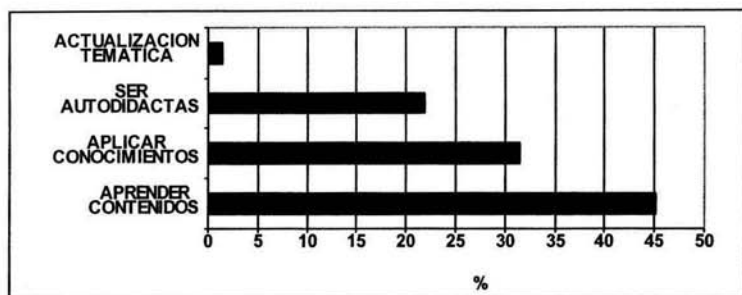
METAS CON RELACIÓN A LOS ALUMNOS

La tabla 12 se refiere al cambio que el docente espera observar en el alumno al final del curso. Se puede observar que aunque la categoría “aplicar conocimientos” resultó con un porcentaje alto (31.5%), la mayor fue la de “aprender contenidos” (45.2%), lo cual coincide con lo expuesto por Álvarez y García (2002) en cuanto al mayor peso que se da a este tipo de metas en la mayoría de las instituciones. Esto refleja una ideología tradicionalista por parte de los profesores en cuanto a lo que ellos esperan que los alumnos realicen. Se incluye la gráfica 12 para apreciar de manera más clara la tendencia tradicionalista.

TABLA 12. METAS CON RELACIÓN A LOS ALUMNOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Que aprendan los contenidos	9	12.3	5	6.8	6	8.2	4	5.5	5	6.8	4	5.5	33	45.2
Que apliquen los conocimientos	6	8.2	4	5.5	2	2.7	4	5.5	3	4.1	4	5.5	23	31.5
Que aprendan a ser autodidactas	1	1.4	3	4.1	4	5.5	2	2.7	5	6.8	1	1.4	16	21.9
Actualizarlos en temas relevantes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.4	1	1.4
Total	16	21.9	12	16.4	12	16.4	10	13.7	13	17.8	10	13.7	73	100

En la gráfica 12 que se presenta a continuación podemos notar la proporción en forma de escalera de los porcentajes en cuanto a lo que los profesores esperan que los alumnos obtengan o sean capaces de realizar al final del curso, vemos que cuando se trata de aprender contenidos el porcentaje es muy elevado, pero va descendiendo poco a poco cuando se habla de conceptos de mayor exigencia para el alumno como son “aplicar conocimientos” o “ser autodidactas”.



GRÁFICA 12. Metas con relación a los alumnos reportadas por los profesores encuestados.

MOTIVO PARA MODIFICAR EL CONTENIDO DEL CURSO

A diferencia del caso anterior, en este apartado los resultados fueron favorables de acuerdo con el marco teórico. En la tabla 13 se puede observar que cuando los docentes encuestados han tenido que modificar el contenido de su curso es por tomar en cuenta a los alumnos que les tocan en cada ocasión particular (categoría: "Lo adapto a las capacidades de los alumnos", 58.3%), lo cual es adecuado para un mejor aprovechamiento del curso. En esta tabla resalta la escasa representación de las categorías "Reducción del semestre", "Otros compromisos" y "Criterio propio", sólo mencionadas por algunos encuestados.

TABLA 13. MOTIVO PARA MODIFICAR EL CONTENIDO DEL CURSO

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Reducción del semestre	1	1.6	2	3.33	-	-	-	-	-	-	-	-	3	5
Otros compromisos	1	1.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.6
Criterio propio	1	1.6	4	6.6	-	-	-	-	-	-	1	1.6	6	10
Lo adapto a las capacidades de los alumnos	5	8.3	2	3.33	7	11.6	6	10	9	15	6	10	35	58.3
No	2	3.33	2	3.33	3	5	4	6.6	1	1.6	3	5	15	25
Total	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	10	16.6	60	100

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Las tablas 14 y 15 que se presentan a continuación están relacionadas con el nivel de conocimiento de todos y cada uno de los alumnos del curso. En la tabla 14 se observa que, ya sea a través de una estrategia u otra, la gran mayoría de los docentes participantes (91.7%) exploran el nivel de conocimiento acerca de la materia con que sus alumnos llegan al curso. Mientras que en la tabla 15, relativa a la eventual adaptación del profesor ante un grupo heterogéneo en cuanto al nivel de conocimiento, el porcentaje más alto corresponde a la categoría de "No lo hago". Sin embargo, no se puede hablar de falta de interés por parte del profesor hacia los estudiantes si tomamos en cuenta el gran número de alumnos en muchos de los grupos de la Facultad, al menos en los semestres básicos, lo cual haría prácticamente imposible que el profesor pudiera acoplarse a cada educando de manera individual. No obstante, si recurrimos a nuestro marco teórico, el mecanismo de ajuste de la ayuda pedagógica es fundamental para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo y para consolidar el ideal de una educación que se adapta a las necesidades del grupo heterogéneo.

En la tabla 14 podemos notar como la principal forma en que los profesores exploran el nivel de conocimiento inicial de sus alumnos es a través de "Preguntas orales" con un 51.2% del total de los encuestados.

TABLA 14. CÓMO EXPLORA EL NIVEL DE CONOCIMIENTO INICIAL

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinámica grupal	2	2.8	1	1.4	3	4.2	-	-	4	5.5	3	4.2	13	18
Preguntas orales	7	9.7	5	6.9	5	6.9	7	9.7	7	9.7	6	8.3	37	51.2
Exámenes escritos	4	5.5	3	4.2	1	1.4	4	5.5	2	2.8	-	-	14	19.4
Ensayo acerca de la materia	-	-	1	1.4	-	-	1	1.4	-	-	-	-	2	2.8
No lo hago	-	-	3	4.2	1	1.4	-	-	-	-	2	2.8	6	8.3
Total	13	18	13	18	10	13.9	12	16.7	13	18	11	15.3	72	100

En la tabla 15 relativa a la adaptación del profesor ante el grupo heterogéneo, destaca la categoría de "No lo hago" (31.1%), sin embargo la categoría "Haciendo preguntas" resultó con un porcentaje también importante (29.5%). En esta tabla se observa un gran número de categorías con porcentajes muy bajos, lo cual habla de una amplia diversidad en cuanto a la forma de proceder de los docentes.

TABLA 15. CÓMO SE ADAPTA A LOS DIFERENTES NIVELES DE CONOCIMIENTO

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adaptaciones curriculares	1	1.6	-	-	-	-	-	-	2	3.3	2	3.3	5	8.2
Haciendo preguntas	3	4.9	-	-	3	4.9	5	8.2	3	4.9	4	6.5	18	29.5
Exploración escrita	1	1.6	-	-	-	-	-	-	1	1.6	-	-	2	3.3
Definiendo conceptos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3.3	-	-	2	3.3
Aclarando dudas	-	-	1	1.6	1	1.6	-	-	-	-	-	-	2	3.3
Trabajando con los rezagados	-	-	-	-	1	1.6	1	1.6	-	-	-	-	2	3.3
Me adapto a los más participativos	-	-	1	1.6	1	1.6	-	-	-	-	2	3.3	4	6.5
Mezclando a los alumnos en las actividades	-	-	1	1.6	-	-	-	-	-	-	1	1.6	2	3.3
Trato de emparejarlos	3	4.9	1	1.6	-	-	-	-	-	-	-	-	4	6.5
Los apoyo para que me alcancen a mí	-	-	-	-	-	-	1	1.6	-	-	-	-	1	1.6
No lo hago	2	3.3	6	9.8	4	6.5	3	4.9	3	4.9	1	1.6	19	31.1
Total	10	16.4	10	16.4	10	16.4	10	16.4	11	18	10	16.4	61	100

TIPOS DE TRABAJO O TAREA

La extensión de la tabla 16 da cuenta de la variedad de tareas solicitadas por los docentes a los alumnos en las diferentes áreas de conocimiento, lo cual evidencia la diversidad de enfoques que se le da a la licenciatura en Psicología, una característica prácticamente exclusiva de la UNAM. Vemos que los porcentajes

más altos los obtuvieron las categorías de “Investigación bibliográfica” y “Lecturas” con un 17.4%. En adición a eso, en la tabla 17 se presentan las cinco actividades más usadas en las diferentes áreas, donde se advierte que el profesorado reconoce que cada campo de la Psicología requiere de estrategias de enseñanza acordes con la naturaleza de los contenidos y que es importante diversificar la enseñanza. Pero al mismo tiempo se observa que predomina un enfoque de aprendizaje a partir del texto y del discurso, en contraste con uno de tipo experiencial y situado. Sobre este particular habrá que indagar qué sucede en otros espacios educativos, como las prácticas de laboratorio o en escenarios, o bien diferenciando asignaturas de carácter eminentemente aplicado.

TABLA 16. LOS 3 PRINCIPALES TIPOS DE TRABAJO O TAREA

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Construcción de cuestionarios	-	-	1	0.8	-	-	-	-	1	0.8	2	1.7	4	3.5
Análisis de casos	-	-	-	-	3	2.6	-	-	2	1.7	2	1.7	7	6.1
Exposición	-	-	1	0.8	-	-	2	1.7	2	1.7	1	0.8	6	5.2
Elaborar proyectos	-	-	-	-	2	1.7	3	2.6	5	4.3	-	-	10	8.7
Trabajos escritos	6	5.2	6	5.2	2	1.7	-	-	-	-	4	3.5	18	15.6
Visitas a instituciones	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1.7	-	-	2	1.7
Investigación bibliográfica	3	2.6	3	2.6	4	3.5	3	2.6	5	4.3	2	1.7	20	17.4
Lecturas	5	4.3	4	3.5	2	1.7	2	1.7	4	3.5	3	2.6	20	17.4
Ensayos	-	-	-	-	-	-	1	0.8	-	-	-	-	1	0.8
Diseñar baterías de pruebas	-	-	-	-	-	-	4	3.5	-	-	-	-	4	3.5
Participación	2	1.7	5	4.3	2	1.7	-	-	1	0.8	3	2.6	13	11.3
Construcción de instrumentos psicológicos	2	1.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1.7
Trabajo en equipo	2	1.7	1	0.8	4	3.5	1	0.8	-	-	-	-	8	6.9
Prácticas de campo	-	-	-	-	-	-	2	1.7	-	-	1	0.8	3	2.6
Registros de medición	-	-	1	0.8	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.8
Total	20	17.4	22	19.1	15	13	18	15.6	22	19.1	18	15.6	115	100

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En la tabla 17 vemos las estrategias de enseñanza más reportadas por los profesores encuestados, en este caso no se cuantificaron las categorías, únicamente se señaló cuales fueron las 5 estrategias más reportadas en cada área, sin la intención de jerarquizar entre cada una de las estrategias. Vemos que algunas de las más mencionadas fueron "Exposición magistral" y "Lectura de textos, en cambio categorías como "Prácticas demostrativas" y "Planteamiento y solución de problemas" tuvieron muy pocas menciones, lo cual indica una tendencia a permanecer en lo tradicional, además de la falta de actividades donde se desarrolle en mayor medida la parte práctica de las materias.

TABLA 17. LAS 5 PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

	Semestres Básicos	Experimental /Psicofisiología	Clínica	Industrial	Educativa	Social
Lectura de textos	√	√	√	√	√	-
Discusión en clase	√	√	√	√	√	√
Trabajo en equipo	√	√	-	√	√	√
Exposición magistral	√	-	√	√	√	√
Prácticas de campo	-	-	-	-	√	-
Investigación documental	√	-	-	-	-	-
Planteamiento y solución de problemas	-	√	-	-	-	√
Elaboración de proyectos	-	√	-	√	-	√
Análisis de casos	-	-	√	-	-	-
Prácticas demostrativas	-	-	√	-	-	-

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

En la tabla 18 se presentan las respuestas acerca de las actividades prácticas llevadas a cabo en los cursos, las respuestas se transcribieron tal cual, de este modo, a pesar de que la categoría "discusión de temas" no es considerada

formalmente una actividad práctica, se incluyó en la tabla por haber sido reportada por los docentes. La frecuencia en algunas columnas es superior a diez debido a que algunos maestros reportaron que en sus cursos se llevaba a cabo más de una actividad práctica. Las categorías más nombradas en este caso fueron “No hay” con un 23.1%, seguidas de “Aplicación de instrumentos psicológicos” (13.8%) y de “Proyectos de intervención” y Prácticas de laboratorio”, ambas con un 12.3%. Nuevamente aquí habría que sugerir otro estudio enfocado en las prácticas de laboratorio para explorar más a fondo qué sucede con este tipo de actividades.

TABLA 18. ACTIVIDADES PRÁCTICAS O EXPERIENCIALES

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Análisis de casos	-	-	1	1.5	1	1.5	1	1.5	2	3.1	1	1.5	6	9.2
Dramatización de casos	-	-	-	-	2	3.1	-	-	-	-	-	-	2	3.1
Discusión de temas	-	-	-	-	-	-	2	3.1	1	1.5	2	3.1	5	7.7
Taller de búsqueda de información	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3.1	2	3.1
Aplicación de instrumentos psicológicos	5	7.7	1	1.5	-	-	-	-	2	3.1	1	1.5	9	13.8
Proyectos de intervención	-	-	-	-	3	4.6	-	-	4	6.1	1	1.5	8	12.3
Diagnóstico de situaciones organizacionales	-	-	-	-	-	-	3	4.6	-	-	-	-	3	4.6
Acudir a escenarios reales	1	1.5	-	-	1	1.5	2	3.1	2	3.1	-	-	6	9.2
Dinámicas de grupo	1	1.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.5
Prácticas de laboratorio	2	3.1	6	9.2	-	-	-	-	-	-	-	-	8	12.3
No hay	2	3.1	2	3.1	3	4.6	3	4.6	2	3.1	3	4.6	15	23.1
Total	11	16.9	10	15.4	10	15.4	11	16.9	13	20	10	15.4	65	100

APOYOS DIDÁCTICOS

La tabla 19 muestra las categorías "proyector de acetatos", "pizarrón" y "videos sobre el tema" como las más nombradas en lo referente a los apoyos didácticos más utilizados por los docentes encuestados. En este caso, existen varios factores que orientan la utilización de dichos apoyos, ya que además del tema a revisar dentro del salón de clase, los profesores tienen que tomar en cuenta las condiciones del salón que les hayan tocado (estado de la instalación eléctrica o existencia de proyector), así como la accesibilidad del recurso didáctico en la hora en que dan su curso para decidir qué apoyo es más viable utilizar. Cabe mencionar que en las aulas de la Facultad en el nivel licenciatura ese es el tipo de dispositivos con que se cuenta, con dificultades y eventualmente, se puede tener acceso a las NTIC como apoyo didáctico regular. Así, el trabajo en redes de cómputo con acceso a internet, en foros, simulacros situados, videoconferencias, tutoriales por computadora o programas a distancia constituyen una realidad todavía lejana para nuestros profesores y alumnos, a diferencia de lo que apuntan las nuevas tendencias educativas.

TABLA 19. LOS 3 PRINCIPALES APOYOS DIDÁCTICOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proyector de acetatos	8	6.9	7	6	5	4.3	5	4.3	10	8.6	4	3.4	39	33.6
Videos sobre el tema	4	3.4	4	3.4	3	2.6	4	3.4	4	3.4	3	2.6	22	19
Material impreso	-	-	-	-	1	0.9	1	0.9	3	2.6	3	2.6	8	6.9
Conferencias de invitados	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.9	-	-	1	0.9
Cartulinas	-	-	-	-	-	-	4	3.4	-	-	-	-	4	3.4
Pizarrón	7	6	3	2.6	5	4.3	6	5.2	4	3.4	4	3.4	29	25
Power point	-	-	1	0.9	1	0.9	2	1.7	2	1.7	-	-	6	5.2
Internet	-	-	2	1.7	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1.7
Discusión	-	-	-	-	1	0.9	-	-	-	-	3	2.6	4	3.4
Instrumentos de medición	-	-	1	0.9	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.9
Total	19	16.4	18	15.5	16	13.8	22	19	24	20.7	17	14.6	116	100

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS

En el marco teórico se planteó que el tipo de relación que establezca el docente con el alumno es un indicador del estilo de enseñanza que adopta el profesor. En este estudio notamos que la categoría “asesorías en cubículo” resultó la más mencionada. Algunas de las respuestas específicas dentro de esta categoría fueron: “*Me reúno con ellos para aclarar dudas de la clase*”, “*Nos reunimos en mi cubículo para charlar acerca de temas diversos*”, “*Nos reunimos para intercambiar referencias bibliográficas acerca de la materia*”. Esto es un indicador favorable a pesar de que el 29% de los profesores reportó no interactuar con los alumnos fuera del salón de clase como se puede ver en la tabla 20.

En todo caso, no se reportaron aquí el tipo de interacciones que fortalece una comunidad de aprendizaje ni se comentaron las experiencias derivadas del sistema de tutoría académica actual de la Facultad, aspecto que habrá que indagar con más detalle.

TABLA 20. INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS EN UN ESPACIO DIFERENTE AL SALÓN DE CLASES

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
No lo hago	1	1.6	3	4.8	5	8.1	3	4.8	3	4.8	3	4.8	18	29
Asesorías en cubículo	6	9.7	5	8.1	4	6.4	5	8.1	5	8.1	3	4.8	28	45.2
Pláticas en los pasillos	2	3.2	1	1.6	-	-	1	1.6	1	1.6	5	8.1	10	16.1
Prácticas de campo	1	1.6	1	1.6	1	1.6	1	1.6	1	1.6	1	1.6	6	9.7
Total	10	16.1	10	16.1	10	16.1	10	16.1	10	16.1	12	19.3	62	100

ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

Este reactivo se incluyó con la finalidad de indagar acerca del conocimiento o “conciencia” que tienen los docentes acerca de la teoría o enfoque que emplean en su ejercicio docente (partiendo del supuesto que ciertas formas de enseñanza caen dentro de alguna corriente teórica, ya sea disciplinar o psicopedagógica). Los resultados llaman la atención por dos datos principalmente: el hecho que más de la mitad de los encuestados reportaron no conocer / no saber qué tipo de orientación tienen en su práctica docente, y que los profesores del área educativa resultaron ser los que reportaron mayor número y diversidad de enfoques psicopedagógicos aplicados en su enseñanza. Otro resultado significativo es el bajo porcentaje de la categoría “Humanismo”, siendo la Psicología la encargada del estudio del ser humano por excelencia.

TABLA 21. ENFOQUE O TEORÍA PSICOEDUCATIVA

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Constructivismo	2	2.8	1	1.4	2	2.8	1	1.4	6	8.3	-	-	12	16.7
Conductual	-	-	-	-	-	-	1	1.4	3	4.2	-	-	4	5.5
Cognoscitivismo	-	-	1	1.4	-	-	-	-	4	5.5	-	-	5	6.9
Psicoanálisis	-	-	-	-	1	1.4	-	-	-	-	-	-	1	1.4
Procesamiento humano de la información	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.8	-	2	2.8
Teoría general de desarrollo humano	-	-	1	1.4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.4
Teorías del aprendizaje Sistémico	-	-	-	-	2	2.8	-	-	-	-	-	-	2	2.8
Humanismo	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.4	-	-	1	1.4
Sociocultural	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.8	1	1.4	3	4.2
Vigotskiano	-	-	1	1.4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.4
En ninguna	8	11.1	6	8.3	6	8.3	8	11.1	1	1.4	9	12.5	38	52.8
Total	10	13.9	10	13.9	11	15.3	10	13.9	21	29.2	10	13.9	72	100

EVALUACIÓN A LOS ALUMNOS

La evaluación es otro de los aspectos clave en cualquier proceso enseñanza-aprendizaje, es por eso que incluimos reactivos referentes a este elemento educativo, obteniendo como resultado un 66.6% de respuestas orientadas a la evaluación escrita (examen y trabajos escritos). Nuevamente el factor del número de alumnos influye en el tipo de evaluación que se lleva a cabo dentro de la Facultad, pero también está presente una cultura de la evaluación centrada en la adquisición y ulterior certificación de conocimientos disciplinares. El modelo de evaluación predominante es congruente con el de enseñanza centrada en el texto y el discurso. No obstante, también aparece la evaluación mediante producciones y aplicación del conocimiento en relación con trabajos escritos, ensayos y proyectos.

No se mencionó la evaluación del desempeño ni la evaluación de componentes actitudinales o valores. Tampoco se mencionó la autoevaluación de parte del propio estudiante.

TABLA 22. CÓMO EVALÚA A SUS ALUMNOS

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Examen escrito	6	6.7	1	1.1	2	2.2	5	5.5	2	2.2	5	5.5	21	23.3
Preguntas orales	-	-	2	2.2	1	1.1	1	1.1	1	1.1	-	-	5	5.5
Participación	-	-	1	1.1	-	-	1	1.1	-	-	3	3.3	5	5.5
Exposición	2	2.2	2	2.2	3	3.3	1	1.1	2	2.2	-	-	10	11.1
Trabajos escritos	7	7.8	7	7.8	5	5.5	8	8.9	6	6.7	6	6.7	39	43.3
Proyecto / trabajo final	-	-	-	-	1	1.1	-	-	6	6.7	-	-	7	7.8
Ensayos	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3.3	-	-	3	3.3
Total	15	16.7	13	14.4	12	13.3	16	17.8	20	22.2	14	15.5	90	100

REALIMENTACIÓN A LOS ALUMNOS

En este punto nos encontramos con que la realimentación que reciben los alumnos sobre las evaluaciones que van realizando sus profesores se hace de manera oral principalmente, esto indica una forma un poco más personal en que los alumnos reciben la información por parte del docente. Los porcentajes se muestran en la tabla 23, como ya se ha mencionado, destaca la categoría "Comentarios orales" con un 56.9%, seguida de la categoría "Comentarios escritos" con un 36.1% del total de respuestas.

TABLA 23. CÓMO REALIMENTA A LOS ALUMNOS SU NIVEL DE APRENDIZAJE

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Comentarios orales	8	11.1	7	9.7	6	8.3	5	6.9	8	11.1	7	9.7	41	56.9
Comentarios escritos	2	2.8	2	2.8	4	5.5	6	8.3	7	9.7	5	6.9	26	36.1
Sesiones de reflexión	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.8	-	-	2	2.8
No lo hago	2	2.8	1	1.4	1	1.4	-	-	-	-	1	1.4	5	6.9
Total	10	13.9	10	13.9	11	15.3	11	15.3	17	23.6	13	18	72	100

Sería conveniente, en otro estudio, profundizar en el sentido de dicha realimentación, con el fin de aclarar si se centra en los procesos o en los resultados y si ofrece al alumno pistas para pensar y para mejorar.

SITUACIÓN ACADÉMICA DE LA FACULTAD

Las tablas 24 y 25 muestran los resultados de dos preguntas relativas a la situación de la Facultad con respecto a la docencia. Saltan a la vista las categorías más mencionadas en estos dos reactivos ya que por un lado, cuando se les preguntó a los docentes acerca de los problemas que enfrentaban al ejercer la

docencia, reportaron en su mayoría: “la apatía de los alumnos asistentes a los cursos”. Y por el otro lado, cuando se les preguntó acerca de las condiciones que cambiarían en la Facultad para elevar la calidad de la enseñanza, el porcentaje más alto lo obtuvo la categoría “Mayor exigencia al docente” (32.4%). Lo anterior indica la conciencia que hay entre los profesores de la falta de compromiso de la plantilla docente, obviamente cada profesor encuestado decía que los otros estaban mal y en ningún caso hubo una respuesta de ese tipo en primera persona. Vale la pena mencionar también las categorías de la tabla 25 “cursos de formación docente” y “mejores instalaciones” con un porcentaje significativo, lo cual habla de que precisamente porque existe la conciencia de la necesidad de actualizarse, los profesores demandan mejores condiciones para poder desempeñarse adecuadamente. Los resultados se presentan a continuación:

TABLA 24. LOS 3 PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTA AL EJERCER LA DOCENCIA

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Material inaccesible	1	1.2	3	3.6	-	-	-	-	3	3.6	-	-	7	8.4
Falta de material	1	1.2	3	3.6	1	1.2	-	-	4	4.8	5	6	14	16.9
Salones inadecuados	1	1.2	3	3.6	3	3.6	4	4.8	4	4.8	2	2.4	17	20.5
Número de alumnos	2	2.4	1	1.2	1	1.2	-	-	1	1.2	1	1.2	6	7.2
Alumnos apáticos	7	8.4	7	8.4	6	7.2	5	6	5	6	6	7.2	36	43.4
Estado de salud	1	1.2	-	-	-	-	1	1.2	-	-	-	-	2	2.4
Falta de tiempo	-	-	-	-	1	1.2	-	-	-	-	-	-	1	1.2
Total	13	15.7	17	20.5	12	14.4	10	12	17	20.5	14	16.9	83	100

TABLA 25. QUÉ CONDICIONES CAMBIARÍA EN LA FACULTAD PARA QUE SE ELEVE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Horarios mejor estructurados	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2.8	-	-	2	2.8
Cambio curricular	2	2.8	2	2.8	2	2.8	1	1.4	1	1.4	-	-	8	11.3
Mayor exigencia al docente	6	8.4	-	-	4	5.6	4	5.6	3	4.2	6	8.4	23	32.4
Más investigación	-	-	-	-	-	-	2	2.8	-	-	-	-	2	2.8
Cursos de formación docente	1	1.4	1	1.4	-	-	-	-	5	7	3	4.2	10	14.1
Recursos más accesibles	-	-	3	4.2	2	2.8	2	2.8	-	-	2	2.8	9	12.7
Mejores instalaciones	-	-	3	4.2	4	5.6	3	4.2	1	1.4	-	-	11	15.5
Más prácticas / prácticas de campo	-	-	3	4.2	1	1.4	1	1.4	-	-	1	1.4	6	8.4
Total	9	12.7	12	16.9	13	18.3	13	18.3	12	16.9	12	16.9	71	100

FORTALEZAS Y DEBILIDADES PERSONALES

Por último se colocaron dos preguntas para que los docentes pudieran opinar acerca de sus propias carencias y puntos fuertes con relación a su interacción con el grupo.

En lo referente al primer caso (tabla 26), llama la atención la abrumadora mayoría de la categoría "Metodologías psicoeducativas", resultando un indicador importante acerca de lo que los docentes demandan como carencia principal.

TABLA 26. QUÉ HABILIDADES O CONOCIMIENTOS NECESITA ADQUIRIR PARA MEJORAR SU DESEMPEÑO

	Semestres Básicos		Experimental/ Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cómo mantener la disciplina	-	-	1	1.6	1	1.6	-	-	1	1.6	1	1.6	4	6.5
Cómo motivar al grupo	3	4.9	2	3.3	3	4.9	-	-	2	3.3	-	-	10	16.4
Mayor interacción con los alumnos	1	1.6	-	-	1	1.6	-	-	-	-	-	-	2	3.3
Metodologías psicoeducativas	3	4.9	5	8.2	7	11.5	8	13.1	7	11.5	7	11.5	37	60.6
Evaluación del aprendizaje	-	-	-	-	1	1.6	-	-	1	1.6	1	1.6	3	4.9
Manejo de multimedia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.6	1	1.6
Contar con más tiempo para preparar mi clase	2	3.3	1	1.6	1	1.6	-	-	-	-	-	-	4	6.5
Total	9	14.7	9	14.7	14	23	8	13.1	11	18	10	6.4	61	100

Tratándose de las fortalezas en la labor educativa (tabla 27), los encuestados consideran la "Preparación y actualización" como la principal cualidad de la plantilla docente de la Facultad de Psicología de la UNAM.

TABLA 27. PUNTOS FUERTES COMO DOCENTE

	Semestres Básicos		Experimental / Psicofisiología		Clínica		Industrial		Educativa		Social		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Experiencia	1	1.1	1	1.1	6	6.4	3	3.2	2	2.1	1	1.1	14	15
Preparación y actualización	6	6.4	4	4.3	5	5.4	1	1.1	6	6.4	3	3.2	25	26.9
Flexibilidad	2	2.1	3	3.2	-	-	-	-	3	3.2	1	1.1	9	9.7
Habilidad expositiva	1	1.1	2	2.1	1	1.1	2	2.1	2	2.1	5	5.4	13	14
Dedicación y compromiso	1	1.1	3	3.2	3	3.2	4	4.3	2	2.1	2	2.1	15	16.1
Relación con los alumnos	2	2.1	-	-	3	3.2	3	3.2	3	3.2	1	1.1	12	12.9
Liderazgo	2	2.1	-	-	2	2.1	1	1.1	-	-	-	-	5	5.4
Total	15	16.1	13	14	20	2.1	14	15	18	19.3	13	14	93	100

Ambas respuestas pudieran parecer contradictorias, pero se refieren en realidad a que se perciben competentes en el campo de la disciplina, y al mismo tiempo se consideran con carencias en su papel de docentes, en lo que atañe a las metodologías psicoeducativas.

Pareciera paradójico que este grupo profesional no ha logrado aprovechar el cuerpo de conocimiento de su propia disciplina para llevarlo al terreno de su práctica docente. Este es un problema muy interesante para indagación futura, en términos de la relación y transferencia de conocimientos científico-disciplinarios, profesionales y para la docencia.

Resulta también inquietante que profesionales formados en el conocimiento científico sobre los procesos psicológicos básicos (motivación, aprendizaje, relaciones humanas, evaluación psicológica, etc.), manifiesten la necesidad de prepararse en los mismos, aunque esto puede deberse a la necesidad de una formación específica de dominio: la profesionalización docente.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

En este apartado derivaremos algunas conjeturas con relación a los resultados recabados en la sección anterior, de igual forma, señalaremos las principales limitaciones del presente estudio, así como algunas sugerencias para investigaciones posteriores.

Antes que nada, recordemos la pregunta de investigación: **¿cuáles son los enfoques instruccionales que reporta emplear una muestra de docentes en activo de la licenciatura en Psicología que imparten clases en distintos semestres y áreas académicas?**

Como respuesta tenemos que los principales resultados hablan de una gran diversidad en los enfoques instruccionales de los profesores; el estudio arrojó datos como la afirmación de que decidieron ser docentes por vocación; el predominio de cursos de actualización disciplinar; el establecimiento como meta prioritaria en su docencia de la adquisición de conocimiento por parte de sus estudiantes; una enseñanza orientada principalmente en el aprendizaje a partir del texto y el discurso; y un modelo de evaluación del aprendizaje donde predominan los exámenes escritos y los interrogatorios orales.

- Hablando del grado académico reportado por los encuestados, podemos decir que nuestra muestra resultó "mejor preparada" con respecto a la población docente total, puesto que en el Segundo Informe de Actividades de la Facultad de Psicología (Reidl, 2003), se muestra que existe un mayor número (50%) de profesores que únicamente tienen estudios de licenciatura, contra el 40% de esta muestra que tienen licenciatura y el 60% que tienen posgrado. Además, varios de los profesores encuestados opinaron que una de las medidas para elevar la calidad de la enseñanza dentro de la Facultad sería exigir a los profesores de nuevo ingreso el grado de maestría como mínimo para poder desempeñarse como docentes. Esta tendencia coincide con la meta

establecida en la mayor parte de las universidades nacionales, donde se plantea que el cuerpo docente de las universidades debe estar constituido en su mayoría por docentes con posgrado.

- Por otro lado, cabe mencionar que la mayoría de las Maestrías y Doctorados cursados por los docentes encuestados, resultaron ser afines con el área de especialización de la licenciatura (por ejemplo, Licenciatura en el área social con Maestría en Psicología Social) lo cual sugiere cierta continuidad en la preparación de la plantilla docente dentro de un mismo campo interdisciplinar. Fueron menos los casos de profesores posgraduados en otras áreas u otras disciplinas.
- Cuando se indagó acerca de los cursos de formación docente que habían tomado los profesores, aproximadamente la mitad reportaron contar con cursos de capacitación, nótese, sin embargo, que son cursos orientados a lo instrumental de la docencia, al “cómo” enseñar, no con una amplia perspectiva de profesionalización docente.
- Los resultados de la pregunta acerca del motivo por el cual comenzaron a dar clases en la Facultad, arrojan dos respuestas principales; por un lado la de “vocación” que pudiera ser una respuesta influida en alguna medida por lo socialmente aceptado o lo esperado desde la representación de la misión y motivos del profesorado, sin embargo, la respuesta de “mantenerme actualizado” también obtuvo un porcentaje importante, lo que evidencia la franqueza de las respuestas en general, puesto que esta última categoría habla más acerca del beneficio profesional de los maestros y no tanto de un compromiso educativo.
- Respecto a la prioridad de la docencia dentro de las labores profesionales de los profesores, podemos darnos cuenta que existe una carencia importante en cuanto a la vinculación que pudieran hacer los profesores del conocimiento

teórico con el mundo real con base en su experiencia profesional extramuros, es decir, hay poca contextualización de los contenidos.

- Sobre la participación en cursos de actualización docente, se puede ver que el contenido de los cursos en algunos casos es más bien de actualización disciplinar y no de formación docente, lo cual pudiera ser causa de la carencia de repertorios en su actuación frente al grupo reportada por los profesores encuestados.

- En cuanto a las fortalezas y debilidades que los profesores perciben dentro de la Facultad, reconocen no contar con una adecuada motivación para impartir sus cursos. La segunda principal debilidad se la atribuyen al programa, se quejan específicamente de que hay muy poca vinculación teoría-práctica en las diferentes áreas, lo cual se paga a la hora en que los alumnos intentan incorporarse al mercado laboral. En el caso de las fortalezas, podemos hablar de una en particular referente a la competencia docente. Ante estas opiniones, vemos que los profesores hablan de que “los otros están mal”, sin embargo reconocen que la mayoría de la plantilla presenta deficiencias, mayoría en la que ellos pudieran estar inmersos; Por otro lado, es ampliamente conocido que dentro de la Facultad existen excelentes profesores que verdaderamente exigen al alumnado y lo retan a desarrollar sus capacidades, aunque sea precisamente por eso que no gocen de una buena reputación entre los alumnos por considerarlos “incómodos” o “demasiado exigentes”.

- Analicemos ahora a los profesores en lo referente a su actuación durante el curso, los profesores dejan ver que en su mayoría siguen dándole más importancia a que el alumno aprenda conocimientos (términos o conceptos teóricos), dejando en segundo plano la aplicación de esta información así como su contribución para generar nuevos conocimientos. Aunque al mismo tiempo dicen tomar en cuenta a los alumnos en cada ocasión particular a la hora de

modificar su curso, por lo que pudiéramos decir que sí toman en cuenta al alumno para planear el contenido de la materia, el problema es la perenne orientación tradicionalista de esos contenidos.

- Como ya se ha mencionado anteriormente, los profesores de la Facultad se encuentran con grupos muy grandes y una variedad de opiniones muy extensa o un nivel de conocimientos muy heterogéneo (principalmente en los semestres básicos), ante esta situación, los profesores han reportado pedir a los alumnos que se adapten a él y no en el sentido opuesto. Tal realidad, contradice lo expuesto en el marco teórico en cuanto a la adecuada actuación del profesorado.
- Otros resultados de la investigación nos permiten confirmar la enorme variedad en cuanto al enfoque instruccional de los docentes dentro de la Facultad, porque como pudimos observar, el tipo de trabajos o tareas que los profesores piden y revisan a sus alumnos es muy variado, lo que requiere del dominio por parte de los docentes de una importante variedad de herramientas o un amplio conocimiento de distintos productos académicos tanto en las actividades teóricas como en aquellas reportadas como actividades prácticas, con lo cual podemos hablar de una verdadera especialización en las distintas áreas que ofrece la Licenciatura en Psicología. Sin embargo, una cuarta parte de los encuestados reportó no contar con actividades prácticas en sus cursos, siendo evidencia de una de las principales quejas del profesorado: la falta de vinculación teoría-práctica, deficiencia atribuible sí al diseño curricular, pero también al mediano esfuerzo de algunos profesores dentro de una libertad de cátedra que daría pie a proporcionarle al alumnado algunas actividades que el profesor programe y que disminuyan las carencias del programa.
- Al tocar el tema de los apoyos didácticos utilizados por los profesores, debemos de considerar que existen factores internos y externos que propician la toma de decisiones en cuanto a estos recursos. Hablando del factor interno

está la concepción que el profesor tenga de la enseñanza, el qué tanto considere necesarios los apoyos según su forma de exponer los contenidos. Y con respecto al factor externo, el profesor tiene que considerar la disponibilidad o accesibilidad que tenga de esos recursos. Una opinión muy compartida dentro de los participantes de este estudio fue el difícil acceso que se tiene a los diferentes apoyos didácticos para utilizarlos en el salón de clases y aunque no se exploró en esta investigación, los alumnos de la Facultad son testigos de esa problemática, incluido el autor de este texto. Por lo tanto, parece ser que nuestros profesores tienen que contar con estrategias emergentes en caso de no tener acceso a algún recurso que ellos hubieran planeado utilizar, lo que evidentemente pudiera dar pie a que ciertos docentes simplifiquen esta situación y se limiten a trabajar con el gis y el pizarrón para impartir su materia.

- En el tema de las interacciones “extra-clase”, los resultados arrojaron datos satisfactorios, ya que existen diversas formas en que profesores y alumnos comparten tiempo libre fuera del aula, siendo esto indicador de un buen vínculo entre los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual es favorable para una mayor apertura e intercambio de ideas al momento de interactuar en la clase.

- Un apartado interesante dentro de este estudio fue el relativo al enfoque o teoría psicoeducativa que los encuestados opinaban tener como base en su enseñanza. La mayoría reportó no basarse en ninguno de ellos, lo cual habla de la poca familiaridad con respecto a este tipo de términos que tienen los profesores, por el contrario, los más habituados a esta pregunta fueron los docentes del área educativa ya que identificaron diferentes teorías, lo cual no quiere decir que éstos apliquen formalmente alguna teoría específica dentro del salón de clases y aquellos no, debido a que cualquier profesor pudiera no tener presente el tipo de corriente que sigue y sin embargo transmitir sus postulados en el aula, o en último caso pudiera abundar el eclecticismo en la plantilla encuestada. Este dato es relevante, considerando que se trata de una

comunidad de Psicólogos, donde más de la mitad dice que No fundamenta su docencia en ningún paradigma psicológico reconocido. Por otro lado, el único enfoque psicológico que cobró una presencia relativa fue el Constructivismo, probablemente por ser la corriente psicológica en boga en el campo de la educación.

- Sin duda alguna la evaluación es una etapa clave dentro del proceso educativo, ya que permite ubicar tanto al profesor como al alumno acerca de qué tan productivo fue su desempeño dentro de cada curso. De hecho, no podemos concebir alguna institución educativa donde no exista la evaluación y su posterior retroalimentación al alumno, lo que permitirá a éste corregir las fallas que haya tenido para un mejor aprovechamiento futuro; es por eso que analizamos la forma en que los profesores evaluaban y retroalimentaban a los alumnos, como ya hemos visto, la mayoría de las respuestas estuvieron orientadas a la evaluación escrita y a la retroalimentación oral (esta última especialmente a los alumnos que la solicitan de manera individual). Nuevamente, parece ser que el gran número de alumnos y los semestres reducidos son factores determinantes para llevar a cabo casi exclusivamente evaluaciones grupales y retroalimentación a sólo una parte del grupo.

- Los siguientes enunciados hacen referencia a la situación de la Facultad con respecto al ejercicio de la docencia. Una vez más podemos notar como, por un lado, los docentes “culpan” al alumnado de ser el principal problema que enfrentan al ejercer la docencia y, por el otro lado, una de las medidas que implementarían para mejorar la calidad de la enseñanza dentro de la Facultad sería poner en marcha un sistema de mayor exigencia a la plantilla docente. Esto nos lleva a las siguientes cuestiones: ¿Cuál de las dos partes tiene la culpa?, ¿Se puede hablar de culpabilidad?, ¿Tiene sentido hacerlo?, ¿La apatía de los alumnos es consecuencia de la deficiencia docente?, ¿El efecto va en el sentido contrario?. En fin, estas cuestiones podrían servir como ideas para posteriores investigaciones, mientras tanto diremos que para que se lleve

a cabo un cambio es indispensable identificar qué es lo que está fallando y con qué fortalezas contamos, lo cual es uno de los objetivos de esta investigación.

- Llegamos así a los últimos dos aspectos del instrumento: las debilidades y fortalezas que los encuestados consideran tener en su actuación frente al grupo. En este caso no podemos dejar de recalcar la principal demanda de los profesores: más y mejores cursos de formación docente, ya que si bien es cierto que a lo largo del análisis efectuado en páginas anteriores hemos detectado algunas carencias en el ejercicio de la docencia, también es cierto que en este apartado encontramos el reconocimiento por parte de los mismos profesores acerca de su poca formación para la docencia, además notamos su completa disposición por aprender acerca de nuevos métodos psicoeducativos, o cualquier herramienta que les ayude a aprovechar mejor el tiempo que pasan frente al grupo. Por lo tanto, nuevos cursos de formación para la docencia sería otra sugerencia importante a partir de lo analizado anteriormente.

- Con respecto a las fortalezas, notamos que a pesar de todo lo que han reportado previamente, los docentes consideran que su principal cualidad es la preparación y actualización con la que cuentan, se pudiera pensar aquí en una respuesta socialmente aceptada, sin embargo debemos recordar que el profesorado bien puede estar excelentemente preparado y actualizado en cuanto a los conocimientos que posea, pero a la hora de tener que idear cómo compartir con los alumnos ese conocimiento, puede encontrarse con todo tipo de dificultades.

Se puede decir que el objetivo de esta investigación se cumplió, puesto que con la colaboración de los docentes encuestados se pudieron conocer sus características profesionales (grado académico, antigüedad, etc.), así como las formas en que interactúan con los estudiantes, las formas de evaluarlos, las tareas que se llevan a cabo dentro de sus cursos, etc. De igual forma pudimos conocer qué opinan acerca de la situación académica que vive la Facultad y las propuestas que tienen

para mejorarla, lo que nos sirvió a su vez para plantear sugerencias propias. También nos planteamos algunas preguntas que pudieran servir como estudios posteriores a éste, ya que aun quedan muchas interrogantes al respecto de cómo pudiera optimizarse el ejercicio docente dentro de la Facultad.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

-Debemos tomar en cuenta que en esta investigación se utilizó un instrumento de autoreporte, por lo que sería muy importante complementarlo con otro trabajo donde se observara directamente qué es lo que hacen los profesores durante sus clases.

-Un estudio complementario podría realizarse con los profesores de laboratorios y escenarios, para determinar si cambia su enfoque instruccional dada la naturaleza de sus cursos.

-Estudios subsecuentes podrían explorar en qué medida sienten los alumnos que se les toma en cuenta para definir el formato de los cursos y comprobarían lo reportado por los docentes en esta investigación.

-Sería importante realizar un estudio similar al presente en donde se cualificaran las respuestas obtenidas aquí.

-Habría que profundizar el análisis en aspectos como la realimentación que se le da al alumno o sobre el sistema de tutoría académica que actualmente se imparte en la Facultad, todo con el fin de conocer más acerca de la situación predominante.

-Sería interesante un estudio en donde se investigue cómo potenciar el aprovechamiento de la disciplina psicológica por parte de los profesores para llevarlo al terreno de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, R.V. y García, J. E. (2002). Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- Bannwitz, A. (1988). Efectividad del proceso docente. *Educación Superior Contemporánea de Cuba*, 64, 195-205.
- Bernal, L. y Cisneros, M. (1996). Una propuesta para la evaluación del material educativo. *Educación Química*, 7, 90-91.
- Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación* (Vol. 2) (pp. 437-457). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia J. y Rochera, M. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 437-458)(Vol. 2). Madrid: Alianza.
- Díaz, B. J. y Martins, P. A. (1986). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* (pp. 147-160). México: IICA.
- Díaz Barriga, F. (1993). *Iniciación a la Práctica Docente*. (pp. 187-191). México: CONALEP.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 32, 53-60.

- Eggen, P. y Kauchak, D. (1995). The Teaching of Educational Psychology: A Research Agenda. Trabajo presentado en la **Convención Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa**, San Francisco, EE. UU.

- Follari, R. (1998). Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente. **Perfiles Educativos**, 20, 80-92.

- Forteza, F. D. y Ferrer, P. M. (2001). El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de psicopedagogía. **Bordón**, 53, 509-520.

- García, D. A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional. **Revista Española de Pedagogía**, 208, 525-537.

- Hernández, R. (2003). **Metodología de la investigación**. México: McGraw Hill

- Melgar, S. (2001). *El pensamiento del profesor de historia del colegio de ciencias y humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*. Tesis de licenciatura, **Facultad de Psicología, UNAM**, México.

- Mobilia, H. y García, V. A. (1997). Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. **Revista Española de Pedagogía**, 208, 509-524.

- Ortiz, M. M. (1998). Aprendiendo a construir el conocimiento. **Semillero de Ideas**, 6, 53-61.

- Reidl, L. (2003). Segundo Informe de Actividades. **Facultad de Psicología, UNAM**.

- Rinaudo, M. C. y Squillari, R. (2000). El aprendizaje en las aulas universitarias. **Revista IRICE de Argentina**, 14, 61-77.
- Rodríguez, R. P. (1989). Métodos y técnicas aplicadas a la educación superior. **Divulgación Científica**, 69-71.
- Rotger, J. M. (1994). Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario. **Revista de Educación**, 305, 463-470.
- Sanguino, M. S. (1990). Un programa de capacitación y actualización docente como medio para la profesionalización de la enseñanza. **Educación y Ciencia**, 1, 53-58.
- Schön, D. (1992). **La formación de profesores reflexivos**. (pp. 1-48). Barcelona: Paidós.
- Stella, B. F. (1986). Estilos de enseñanza en la universidad de Costa Rica. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 10, 99-114.
- Torres, D.R. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?. **Perfiles Educativos**, 20, 6-21.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. **Perfiles Educativos**, 20, 126-148.

ANEXO 1: INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL ENFOQUE INSTRUCCIONAL

Este cuestionario tiene como propósito conocer los enfoques instruccionales de los profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, lo cual permitirá entender la forma en que llevan a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias y derivar propuestas para su mejora. El presente estudio es únicamente de carácter descriptivo, no evaluativo, por lo que le pedimos contestar con la mayor franqueza posible.

A CONTINUACIÓN ESCRIBA LOS DATOS REQUERIDOS.

Nombramiento _____ Adscripción _____ Sexo _____

Edad ____ Grado académico _____ Antigüedad en la Facultad _____

Área / Semestre en que imparte clases _____

De las asignaturas que imparte, escriba una, la cual será en la que base sus respuestas. Indique el número aproximado de alumnos que toman dicha materia.

- ¿Desde que año inició su actividad como docente en el ámbito universitario?

I.- ¿En qué consistió su formación o preparación para impartir docencia en el nivel universitario?

Especifique

() Cursos curriculares en la licenciatura de origen

() Posgrado (especialidad, maestría) en didáctica, enseñanza superior, psicología educativa, etc.

() Cursos de capacitación y/o actualización psicopedagógica (teorías educativas, métodos y técnicas de enseñanza)

() Ninguna

() Otro

II.- Motivo por el cual decidió ser docente en el nivel universitario.

III.- Para usted, la docencia es su actividad profesional:

- Principal, a la que dedica más tiempo.
- Secundaria a la realización de otras actividades profesionales fuera de la universidad.
- Complementaria a la realización de otras actividades académicas en la universidad.

IV.- ¿Con qué frecuencia toma usted cursos de actualización docente:

- Al menos uno en cada periodo intersemestral
- Al menos uno al año
- Al menos uno en los últimos dos años
- Otro _____

V.- ¿Cómo describiría usted a la docencia que se imparte actualmente en la Facultad de Psicología de la UNAM? (Indique las principales fortalezas y debilidades que encuentra en ella).

Fortalezas

Debilidades

CONTESTE CON LA MAYOR PRECISIÓN LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

1. Al inicio de cada curso, ¿qué aspectos de la situación toma en cuenta para definir las actividades y métodos de enseñanza que va a utilizar?

2. ¿Cuáles son sus metas o prioridades con relación a la formación de los alumnos?

3. Una vez realizada la planeación de su materia, ¿ha tenido que modificar el contenido del curso? ¿Por qué?

4. ¿Qué estrategia emplea para explorar el nivel de conocimiento con que sus alumnos llegan al curso?

5. Explique cómo logra adaptarse a los diferentes niveles de conocimiento de los alumnos.

6. Enliste los 3 principales tipos de trabajo o tarea que pide a sus alumnos a lo largo del curso.

- I.-
II.-
III.-

7. De las siguientes estrategias de enseñanza, indique con números progresivos (siendo el 1 la que más utiliza) aquellas que emplea en sus cursos, marque únicamente las que se llevan a cabo en su materia.

- | | |
|---|-----|
| Lectura de textos y autoestudio | () |
| Discusión en clase | () |
| Trabajo en equipo | () |
| Exposición magistral | () |
| Planteamiento y solución de problemas | () |
| Análisis de casos | () |
| Elaboración de proyectos | () |
| Prácticas de campo | () |
| Multimedia e internet | () |
| Investigación documental | () |
| Prácticas demostrativas y ejemplificación | () |
| Tutoría y supervisión personalizada | () |

8. ¿En sus cursos se llevan a cabo actividades prácticas o experienciales?

SI () NO ()

En caso afirmativo: ¿En qué consisten?

9. Mencione los 3 apoyos didácticos que más utiliza en sus cursos.

I.-

II.-

III.-

10. ¿Interactúa usted con sus alumnos en un espacio diferente al salón de clases? Explique.

11. ¿En su enseñanza se basa en algún enfoque o teoría psicoeducativa? ¿En cuál? Y ¿por qué?

12. ¿A través de qué instrumentos o procedimientos evalúa a sus alumnos?

13. ¿Cómo retroalimenta a los alumnos el nivel de aprendizaje que van adquiriendo?

14. Mencione los 3 principales problemas que enfrenta al ejercer la docencia.

I.-

II.-

III.-

15. ¿Qué condiciones cambiaría usted en la institución donde ejerce la docencia para que se eleve la calidad de la enseñanza?

16. ¿Qué habilidades o conocimientos necesita adquirir para mejorar su desempeño ante el grupo?

17. ¿Cuáles considera usted que son sus puntos fuertes como docente?

COMENTARIOS ADICIONALES

¡ GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN !