



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Reflexiones sobre aspectos relevantes en la práctica educativa de algunos  
docentes de la Universidad Anáhuac del Sur**

**Tesis para obtener el título de  
Maestra en Pedagogía**

**Presentada por:**

**María Dolores Teresa Licon y Galdi**

**Asesora:**

**Maestra Claudia Bataller Sala**

**México, D.F.**

**2010**



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.

## **Agradecimientos**

Con la ayuda y la cooperación de los docentes especialistas en su materia y entregados a su labor en la Universidad Anáhuac del Sur, hemos podido reflexionar sobre aspectos relevantes de la práctica educativa en esta institución. Quiero reconocer ampliamente a las maestras y los maestros, quienes amablemente y con gran espíritu de compañerismo colaboraron conmigo, por haber compartido su sabiduría el su tiempo para la preparación y presentación de esta tesis.

La Maestra Irene Limón Boyce, con su elocuencia que la caracteriza y su amplia experiencia como coordinadora y como docente, definió claramente muchos de los temas aquí considerados. La sensatez de las respuestas de la Maestra Ana María Bravo constató su capacidad lógica reflexiva, atributo que la define y enmarca el fundamento teórico de sus respuestas. El Doctor Oscar Díaz, al estar convencido de la gran utilidad que presta la tecnología y los sistemas en la enseñanza, mostró la necesidad de incluir esta temática en los estudios universitarios, respondió con conocimiento y precisión a todos mis cuestionamientos; no sin antes establecer con su diáfana opinión, su apego a los beneficios de la tecnología en educación. El Maestro Salustio García Juárez, cuya capacidad interpersonal lo ha convertido en uno de los docentes de economía más reconocidos en la universidad, estuvo siempre dispuesto a colaborar y responder con certeza a todas las preguntas, además de incluir la anécdota ilustrativa de situaciones relativas a los temas tratados. La Maestra en Arquitectura Beatriz Mora, además de vivir el valor de los espacios de su entorno, reconoce que la docencia debe ocupar un lugar significativo y preponderante en el ámbito de la enseñanza superior.

A la Maestra Claudia Bataller Sala, mis respetos por su gran profesionalismo, su apoyo y sus consejos invaluable, los cuales finalmente fructificaron en esta tesis. A mis lectores sinodales, les expreso mi gratitud por haber contribuido con sus correcciones a la conformación final de este trabajo

A todos los amigos y compañeros, docentes y alumnos de la Universidad Anáhuac del Sur quienes participaron directa e indirectamente con sus opiniones pertinentes al tema, mi gratitud por su paciencia.

A todos ellos, sin excepción, mi más sincero agradecimiento porque sin su ayuda el presente trabajo no se habría podido lograr.

*A mis hijas:  
Laura  
Claudia  
Gaby*

## **Tabla de contenido**

**Introducción**-----vii

## **Estudio de caso**

### **Capítulo I. Estudio de caso**

<b>Estudio de caso</b> -----	2
1. Estudio de caso-----	4
1.1. Categorías-----	5
1.2. Metodología-----	6
1.3. Integración de la información-----	8
1.3.1. Cuestionario -----	9
1.3.2. Guión de preguntas formuladas-----	9
1.4. Análisis de las respuestas a las preguntas -----	11
1.4.1. Historia de vida-----	11
1.4.2. Los Alumnos Adolescentes-----	18
1.4.3. Pensamiento-----	20
1.4.4. Creatividad-----	25
1.4.5. Calidad de la educación-----	28
1.4.6. Maestría en docencia -----	34

## **Fundamento de las categorías utilizadas en el estudio de caso**

### **Capítulo II. Universidad y Sociedad**

<b>2. Universidad y sociedad</b>	39
2.1. La Universidad Anáhuac como institución de educación superior-----	43

### **Capítulo III. Educación superior y calidad**

<b>3. Educación superior y calidad</b> .....	50
3.1. Definición de calidad en la educación- .....	57
3.2. Acreditación y calidad de la educación superior.....	58
3.3. Calidad implica orgullo en el trabajo .....	62
3.4. Filosofía de la calidad .....	64
3.5. Indicadores múltiples de la calidad.....	66
3.6. Calidad en la docencia universitaria.....	67

### **Capítulo IV. Los alumnos adolescentes.....72**

<b>4. Los alumnos adolescentes</b> .....	73
4.1. Perfil del adolescente.....	73
4.2. Estudiante universitario, adolescente tardío .....	86
4.3. El problema de género .....	88
4.4. Perfil del estudiante de la Universidad Anáhuac del Sur .....	91

### **Capítulo V. El razonamiento como motor de aprendizaje y reflexión**

<b>5. El razonamiento como motor de aprendizaje y reflexión</b> .....	97
5.1 Diferentes enfoques sobre el pensamiento y reflexión .....	97
5.1.1. Pensamiento formal versus pensamiento real.....	105
5.1.2. Disciplinas académicas y formas de pensamiento .....	109
5.1.3. Patrones de pensamiento .....	110
5.1.4. Docente, promotor de aprendizaje .....	111
5.2. Papel de la reflexión en educación superior .....	116
5.2.1. Enfoque cognitivo.....	119
5.2.2. Enfoque crítico .....	120
5.2.3. Enfoque narrativo .....	120
5.2.4. Universidad católica, ejemplo de enfoque cognitivo .....	121
5.3. El Poder que se otorga a la docencia .....	123
5.3.1. Docentes y aprendices .....	123
5.3.2. Impedimentos para la enseñanza reflexiva .....	124

## **Capítulo VI. El Concepto de creatividad en la educación superior**

<b>6. El concepto de creatividad en la educación superior</b> -----	130
6.1. Concepto de creatividad -----	132
6.2. El individuo creativo -----	133
6.3. Fomentar la creatividad -----	135
6.4. Creatividad en la docencia-----	137

## **Capítulo VII. Reflexiones para una propuesta de maestría en docencia**

<b>7. Reflexiones para una Propuesta de Maestría en Docencia</b> -----	142
7.1. Requerimientos de acreditación-----	144
7.2. Tendencia hacia la formación humanística -----	147
7.3. Propuesta para una maestría en Docencia en la Universidad Anáhuac del Sur-----	148

<b>Conclusiones</b> -----	158
---------------------------	-----

<b>Referencias Bibliográficas</b> -----	165
---	-----

### **Anexo I**

**Resumen de lo dicho por los docentes entrevistados**

### **Anexo II**

**Tablas** – Sistema de evaluación de profesores por los alumnos de la UAS  
Evaluación de la Maestra Irene Limón  
Evaluación de la Maestra Ana María Bravo

## **Introducción**

El ser docente universitario implica una responsabilidad social que difícilmente se aborda con plena conciencia de lo que es su quehacer. Si bien es un hecho cotidiano que se ha venido desarrollando, ya sea como actividad aledaña a nuestra profesión o especialidad, o como actividad primaria; muchas veces no se es capaz de comprender el alcance de nuestra labor porque hay desconocimiento de aspectos tales como la política educativa de la institución, o de las características de la etapa de crecimiento de los alumnos; o de sus capacidades intelectuales, o de las capacidades que se requieren como docente para impartir educación de calidad, o de aspectos importantes para impulsar el pensamiento creativo en los alumnos.

Aunque inmerso cotidianamente en una instancia educativa, muchas veces se les considera entes aislados cuya labor es simplemente impartir cátedra, terminar un programa, llegar puntualmente a clase, y cubrir un horario. No siempre se reconoce la necesidad de analizar esta actividad que se vuelve estridentemente mecánica; ya que por el sólo hecho de ser esencialmente de relación humana, precisa el constante análisis de conceptos, conductas, relaciones, actitudes, saber pedagógico, relaciones docentes, entre otros.

Es un hecho que el ser docente es una de las actividades reconocida como fundamental en materia educativa, casi indispensable, porque tiene que ver con la transmisión del saber y con la introyección de ideales, modelos, supuestos y líneas de pensamiento en los aprendices. El alcance, a nivel intelectual y emocional, es constante y en ocasiones hasta indeleble; el docente se integra en la vida activa del aprendizaje del estudiante con la facultad que su conocimiento le otorga; así, trabaja con la mente de los alumnos y tiene la posibilidad de incidir en ellos: esto es, persuade, incita, convence, discute, argumenta; causa rebelión, controversia y finalmente algo enseña.

La política de las instituciones de educación superior en cuanto a la preparación educativa, o requerimientos para ser docente, son variadas; los grados de maestría y doctorado siempre son bienvenidos; ello basta para ser aceptado como docente. Lo cual

no necesariamente implica un conocimiento sobre el conocimiento, valga la redundancia, y de cómo transmitirlo. Sin embargo, tanto en las universidades gubernamentales como en las universidades privadas, se ha vuelto requisito el grado de maestría, o doctorado, para impartir cátedra a nivel licenciatura; las universidades gubernamentales tienen espacios para que el docente curse un postgrado, ya sea relativo a su campo de estudios o en docencia; y las universidades privadas, aunque también tienen espacios para estudios de postgrado, no siempre incluyen la maestría en docencia en sus programas.

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar el pensamiento y el sentir de algunos docentes de la Universidad Anáhuac del Sur<sup>1</sup>, en cuanto a las necesidades para lograr una profesionalización docente de calidad. Para ello se tomaron las siguientes categorías centrales:

La UAS, como centro educativo con sus características específicas, su misión y su visión.

La calidad de la educación

El estudiante universitario, adolescente con las características que lo definen como individuo en etapa de desarrollo físico, emocional y mental.

Reflexión sobre la capacidad reflexiva que ayuda a comprender a quienes vamos a formar.

La creatividad, característica ínsita del estudiante

Estas categorías se abordarán en los capítulos subsecuentes como referente teórico donde se centra la reflexión y la inquietud de los docentes.

Finalmente, respondiendo a las exigencias institucionales de obtención de grado y a las de las instancias acreditadoras para considerar que la universidad ofrece educación de calidad. Se presenta como propuesta un panorama general para la conformación de una maestría en docencia en la UAS, que contemple las necesidades específicas del centro universitario donde se desarrolla la labor.

---

<sup>1</sup> La Universidad Anáhuac del Sur es una institución educativa, mixta y que imparte educación religiosa al incluir materias con ese sesgo, pertenece al grupo religioso de los Legionarios de Cristo. Aunque la mayoría de sus carreras son acreditadas por la Secretaría de Educación Pública, hay algunas que ya cuentan con autonomía. El lema de la universidad es “Vencer al mal con el bien”, y su misión es la de formar líderes de acción positiva; es decir, conserva el *status quo* de la clase alta, pero con tendencia a preocuparse por el bienestar de los individuos a su cargo, a través de un carisma imbuido de religiosidad, en: <http://ols.uas.mx/infoweb/>

## **Problematización**

Se considerarán posturas que hayan coadyuvado al proceso educativo que directamente inciden en el quehacer universitario. Si bien es cierto que las diferentes instituciones, ya sean públicas o privadas, tienen perspectivas diferentes sobre educación, ninguna desdeña la postura de que el docente analice sobre su quehacer, revise constantemente el proceso educativo, pero sobre todo reflexione críticamente sobre su actividad diaria, que por lo mismo, puede perder consistencia y anquilosarse. La docencia contempla aspectos que necesitan revitalizarse y evaluarse constantemente por el propio docente. Los fines y los medios están dados por los programas y sus contenidos, pero tan ello no garantiza la calidad educativa, ni mucho menos la facultad que tiene el docente para desarrollar habilidades de pensamiento y reforzar actitudes para enfrentar el desarrollo profesional.

El discurso indica que es necesario mejorar la calidad educativa, para ello se analizará la forma en que el docente puede efectivamente resignificar el concepto calidad.

Se insiste sobre la creatividad. Se requiere de un docente creativo para formar alumnos creativos, pero hay que retomarán posturas psico-metodológicas que expliquen y aclaren lo que creatividad significa, pues no es un ente aislado que subsista por sí solo; hay que concatenarlo con otros aspectos como la responsabilidad intelectual que implica el ser creativo; la creatividad puede ser estimulada, y provocar que algo sea visto desde una perspectiva diferente.

Una vez considerados los puntos anteriores, se puede incidir en la formación de líderes, que finalmente es uno de los objetivos de la UAS.

Líder es el individuo que su preparación le posibilita crear compromisos y generar cambios donde los que lo circundan tengan accesibilidad a ellos y cubran las expectativas de trabajo y desarrollo en pro de un objetivo específico. Efectivamente hay líderes natos, pero en este caso se trata de encauzar a los aprendices a lograr ciertas metas con la ayuda de un grupo de personas a quienes tiene que convencer que hay que alcanzarlas. El líder por sí solo no existe, requiere de un espacio y de un mundo que responda a sus audaces proyectos.

Dada la intención del presente trabajo, esta categoría no se analizará, porque creo que la formación de líderes tiene que ver con aspectos administrativos más que filosóficos o de

aprendizaje, requiere de análisis de actitudes que tiende más al histrionismo y a adoptar diferentes personalidades, que al desarrollo del conocimiento de la persona.

## **Metodología**

Indudablemente es primordial un fundamento metodológico consistente que nos permita conocer el objeto de estudio. En este caso el objeto de estudio es el proceso de crecimiento emocional e intelectual por el que pasan los estudiantes universitarios; habrá que comprender el ámbito dónde los estudiantes desarrollan su última etapa educativa formal, incursionar en el concepto de pensamiento para entender este proceso de los estudiantes y ver la posibilidad de incidir en su capacidad pensante y creativa. Al hacer este tipo de reflexiones consideré pertinente entrevistar a docentes de la misma universidad quienes compartimos similares cuestionamientos. La metodología propuesta invita al acto de crear, de toma de conciencia y de reflexionar sobre el contexto actual educativo en la UAS; es un proceso congruente que articula las expectativas y los intereses de la institución como proveedora de conocimiento y de la sociedad para alcanzar un porvenir que se perfila deseable. Desde esta prospectiva se precisa: primero, el futuro deseable y segundo, el presente y el pasado se incorporan a lo que viene para explicarlo y elegir lo más conveniente, fundamentado en el análisis de los medios e instrumentos disponibles. Lo que pueda plantearse para un futuro próximo será el ideal capaz de alcanzar el mejoramiento continuo del proceso educativo. Para ello hay que incursionar desde ahora para poder incidir en el mañana.

Hacer un análisis del hecho educativo resulta complicado porque no es un hecho aislado ni objetivo, está expuesto a fuerzas interiores y exteriores que lo hacen cambiante, con sus momentos contradictorios y con conflictos internos. Pero en el constante devenir del proceso educativo se tratará de identificar aquellos conceptos que aclaren algunos aspectos de la relación docente-alumno para incidir en ellos. Considerar cuáles son las necesidades apremiantes que pueden ser analizadas para encontrar posibles soluciones y para pugnar por un espacio dónde se diriman tanto propuestas como problemas, esto es, un espacio colegiado en la universidad como sería una maestría en docencia.

Para proceder con la propuesta de maestría para la UAS inicié con un análisis sobre la universidad y su función en la sociedad. Consideré importante presentar posturas diversas sobre adolescencia, porque finalmente los alumnos con los que trabajamos se

encuentran en esta etapa de desarrollo. Como la capacidad que nos distingue de otros seres es el pensamiento, y en el aprendizaje se ven involucrados diversos procesos reflexivos, incursioné en el tema para entender cuál es la forma en que los alumnos aprenden lo que se les enseña. Dadas las exigencias de globalización, se pretende que los individuos ingresen al mercado de trabajo más fácilmente si son creativos, aunque en términos de productividad, tan sólo la palabra creatividad tiene un rasgo impactante porque define lo nuevo, lo único; por lo tanto, se necesita impulsarla en la institución, vale la pena incursionar sobre el tema. Siguiendo con los lineamientos que presentan las instituciones acreditadoras sobre calidad, me pareció pertinente entender qué se entiende por calidad de la educación; porque se hable de ‘elevar la calidad’ educativa como si fuera la columna de mercurio de un termómetro, pero no se especifica qué se entiende por calidad, o cómo percibe la institución la calidad.

Para saber si los docentes de la UAS tienen conocimiento formal de docencia, llevé a cabo un estudio de caso y consideré a cinco docentes de especialidades diferentes y de posturas reflexivas diferentes; con la intención de que cada uno respondiera a las preguntas desde su particular tamiz reflexivo. Concentré la información recabada y procedí a un análisis que me permitió integrar una propuesta de estudios sobre docencia que se adecua a la realidad que viven los docentes de la UAS.

### **Fundamento teórica para el estudio de caso**

Para comprender la impresión que se tiene sobre la posibilidad de actualizar la preparación docente en la institución, de nada sirve simplemente teorizar, o empíricamente proponer alternativas a la teoría expuesta anteriormente; o bien, plantear espacios de investigación; sin conocer cuáles son las fuerzas intrínsecas de la institución, en este caso, la UAS. Para incidir en el mejoramiento de la educación y cumplir con los puntos expuestos en la misión de la universidad, es preciso indagar en el centro educativo cuál es la perspectiva de los docentes al respecto y analizar la interrelación que existe entre el docente, los estudiantes, el proceso educativo, y los fines de la institución, porque la influencia recíproca que existe es particular y específica. Sin embargo, para darle validez hay que apelar a disciplinas de investigación que coadyuven a conformar una propuesta parcialmente válida.

“La fenomenología es quizás el movimiento filosófico más significativo del siglo 20 en lo que a ciencias sociales se refiere”<sup>2</sup>

El estudio de campo que a continuación se presenta tiene como fundamento teórico-metodológico a la fenomenología para explicar las estructuras esenciales de la conciencia de los actos humanos y de su intersubjetividad, porque convivimos en sociedad y las experiencias se comparten. En este caso estamos hablando de una sociedad en específico que es la institución educativa donde desarrollamos la labor docente que concretamente creo que incide en la estructuración reflexiva de los alumnos.

Los individuos se insertan en el proceso de comprender al mundo junto con sus congéneres, y lo que se intenta en esta investigación es darle sentido al sentido dado por los otros, cómo comprenden o perciben un acto en específico y qué tipo de interés cognitivo y social tiene para ellos. En la búsqueda de cada acto educativo se pretende encarar las “cosas mismas” tratando de no anular la pureza de lo original. Cualquier significado que se le dé tiene sus raíces en las actos humanos, y la totalidad de los objetos culturales y sociales no tiene sentido si no tiene su fundamento en las actividades humanas.

De acuerdo con los sociólogos fenomenológicos, para comprender las motivaciones y significaciones de los actos sólo se puede a través de los métodos cualitativos tomados, en términos generales de la etnografía.

El método etnográfico es simplemente una técnica de observación intensiva para después ser analizada cualitativamente en el ámbito delimitado de relaciones. A pesar de que se intenta presentar los hechos observados como neutros, esto es prácticamente imposible porque no se puede eliminar la posición subjetiva del que observa.

William James<sup>3</sup> consideraba, como filósofo pragmático, que cada ser humano toma como verdadero aquello que resulta útil en la vida diaria, no existe una sola verdad, cada individuo desde la propia perspectiva contempla la suya, lo que le permite orientarse y resolver problemas en su vida. Husserl, hace la diferencia entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu y no insiste en que las segundas tomen el método de

---

<sup>2</sup> Wilson, T.D. Phenomenology and research methodology for information behavior research, en: <http://informationr.net/tdw/publ/papers/schutz02.html>.

<sup>3</sup> El autor se abocaba a la postura de que no se puede ‘desherbar’ o purificar la contribución humana, pues siempre está en proceso, no es estática; para los racionalistas sí lo es, la realidad está dada y no es cambiante. Lo importante en su postura es estar a la búsqueda de nuevas formas que permitan apreciar una realidad más consistente, aunque surjan mecanismos de defensa que parecen no permitirlo. William James, Stanford Enciclopedia, en: <http://plato.stanford.edu/entries/james/#4>

las primeras, como propugnaba el positivismo. En el ámbito de lo humano, lo que subyace es la motivación o la intencionalidad de los hechos. Lo importante en la metodología fenomenológica propuesta por Husserl era dejar fuera todo lo que no es esencial para describir los procesos por los cuales “la conciencia lleva a cabo su trabajo para conocer el mundo.”<sup>4</sup> Tres períodos para la construcción teórica propone el autor

1. Fenomenología descriptiva - basada en la intencionalidad, describe el fenómeno desde sí mismo, intuición en la aprehensión cognitiva, los ‘a priori’.

2. Fenomenología trascendental - conceptos que implica comprensión de sistemas fundamentales, la experiencia trascendental no sólo trasciende lo empírico, la interpreta y la hace comprensible. El estado trascendental es revelado por la reducción que hace visibles las relaciones básicas que permanecen inmanentes.

3. Fenomenología constitutiva - tercera forma de experiencia- la constitutiva, orientada a la “conveniencia” o “adecuación al fin”, la problemática de esta fenomenología se vincula con la intersubjetividad y la del mundo de la vida.<sup>5</sup>

El mundo objetivo propio solo puede ser válido sobre la base de acuerdo general, en otras palabras, en la intersubjetividad.

La doctrina central de la fenomenología de Husserl se centra en la tesis de que la conciencia es intencional, esto es, cualquier acto de conciencia se dirige a un objeto, y la fenomenología ayuda a describir estos los intencionales de conciencia y los objetos intencionales de conciencia, que la misma conciencia tratará de explicar a través de su contenido. Y, de hecho, se puede describir el contenido de la conciencia y el objeto de la conciencia sin adherirse a la existencia del objeto. Es como describir el contenido de un sueño, como si fuera la descripción de un paisaje visto desde la ventana. Dicho en otras palabras, en primer lugar, que hay que distinguir entre los auténticos fenómenos en lo que los objetos “se muestran realmente en lo que pretenden ser<sup>6</sup>, de los fenómenos aparentes; en segundo lugar, entre los fenómenos hay unos que dependen de otros y hacen posible su presencia, convirtiéndose los segundos en fundamento para los primeros; así, el método fenomenológico lo que pretende es encontrar la estricta fenomenidad, lo que resta de las reducciones de la parte seleccionada, lo importante es no caer en desviaciones que evitan la comprensión consciente del hecho que se observa.

---

<sup>4</sup> Edmund Husserl. Phenomenology, en: <http://science.jrank.org/pages/10639/Phenomenology-Edmund-Husserl.html>

<sup>5</sup> Beltrán, Miguel. Las posiciones fenomenológicas: Shutz, Berger, Goffman y Garfinkel, en Beltrán, Miguel, Ciencia y sociología. Madrid, Centro de investigaciones sociológicas, 1979. p 165

<sup>6</sup> Beltrán, M., *op.cit.* p162

De acuerdo con Shultz, cualquier persona está determinada por una situación eminentemente biográfica, y actúa de acuerdo con el sistema de aspectos relevantes que le permiten seleccionar del medio ambiente, y en la interacción con otros, los elementos que lo complementan para el logro de su objetivo inmediato. Hay que considerar el mundo de los hechos sociales sin prejuicios y clasificarlos de forma clara y honesta y someter, a análisis acucioso el material obtenido.

Shultz aclara su postura diciendo que todos los fenómenos sociales concretos deben remontarse a los modos de conducta individual, y la forma social de tales modos se comprende mediante descripción detallada, Las vivencias deben someterse a escrutinio para sistematizarlas y adquirir significado en el modo social. La conducta humana es inteligible cuando ocurre en la vida cotidiana, es interpretativa al analizar la norma sistemática de ese material y trata de llegar a los fundamentos mismos con la intención de darles validez y pasar de tan sólo tener un significado, a su comprensión refinada del significado estructural del mundo social.

Lo que realmente importa, en este caso, es el proceso interior que se da en los individuos para la atribución y comprensión de los significados. El problema de la subjetividad humana reside en la intención, la atribución de un significado y la interpretación. El mundo cotidiano es un mundo compartido con otros y la intersubjetividad se da en él. De hecho la vida cotidiana puede tener dos niveles: estar inmerso en la vivencia de la cotidianidad y comprenderla sin actos reflexivos; o, reflexionar sobre la convivencia. El problema surge en la objetivación de tales conceptos subjetivos, de reconstruir las construcciones subjetivas de los actores sociales, para ello se ordenan los hechos observados en un modelo de acción (tipo ideal material) y luego lo imputa a un actor en términos finalistas –tipo ideal persona- que es el modelo de actor dotado de conciencia que atribuye significado a su acción..

Los que tenemos interés en investigar podemos considerar, aparte de nosotros mismos, cuatro tipos ideales, de acuerdo con Shultz:

- el observador, reporta lo que ha observado en el mundo en el que le circunda
- el testigo interno, que dada su relación con un grupo, puede reportar algún suceso, o las opiniones de otros, y como comparte el mismo sistema de relevancia que otros miembros de su grupo, puede aceptarse su opinión como verdadera.
- el analista, comparte el mismo sistema de relevancia que el del investigador, y que tiene información similar al sistema de relevancia; y

- el comentarista, no comparte mi sistema de relevancia, pero que ha conjuntado el mismo tipo de información de la misma forma que el analista y la ha conformado de tal forma que puedo darme una idea del conocimiento lo suficientemente claro y preciso del sistema de relevancia subyacente opuesto.<sup>7</sup>

Esta tipología propuesta tiene como objetivo explicitar la distribución social del conocimiento, lo cual es una forma muy poderosa para explicar el comportamiento en la búsqueda de información. En realidad, hacer uso de la tipología ideal no es investigación fenomenológica, pero se pueden usar los conceptos derivados de los análisis fenomenológicos como lineamientos para una investigación ulterior. Estos tipos ideales pretenden reconstruir los significados que los individuos participantes dan a su acción y a la de sus coasociados. Para Shultz lo importante son las interacciones y significaciones de los individuos y su concepción de la realidad social.

Hay que considerar la diferencia entre método y metodología, que Shultz aclara diciendo que la metodología es anterior al método y es fundamental ya que provee el sustento para los métodos. El sólo describir un punto de vista personal sobre la naturaleza de la realidad, ya es indicativo de la postura metodológica que se construye intersubjetivamente en la de tipo fenomenológico. Se trata de entender la experiencia de la persona, del mundo y de la situación propia, y los métodos de investigación son los de la filosofía, que incluyen, por ejemplo, análisis conceptual, análisis lingüístico, método crítico-histórico, filosófico literario, lógico formal.

Desde luego la observación es el método fundamental para la recolección de datos y puede ser directa por el observador u observación indirecta, donde el observador recoge observaciones individuales de los entrevistados, que es el caso de este estudio.

No hay que perder de vista que todas las ciencias sociales consideran la intersubjetividad del pensamiento como un hecho dado. Los miembros de un grupo social existen y actúan sobre otros, la comunicación se realiza por medio de símbolos y de signos, y lo que se comparte es la vida de los individuos, su historia y las relaciones especiales dadas en un tiempo y espacio; todas ellas importantes e implícitamente fundamentales para las ciencias sociales<sup>8</sup>. En el caso de este estudio era importante que todos los entrevistados estuvieran conscientes, pero más que de lo que dicen, de su existencia participativa en la institución; sus sentimientos, sus pensamientos finalmente son continuos y cambiantes y como tal, son difíciles de considerar objetivamente, se

---

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> Schutz, Alfred. *On phenomenology and social relations*. USA, University of Chicago Press, 1970. p. 26

vuelven corriente de pensamientos, de emociones y de experiencias que fluyen. Lo importante es tratar de dilucidar cómo viven estas experiencias los entrevistados y qué significado le dan.

En el primer capítulo se presenta el estudio de caso, que comprende las entrevistas a los docentes de la UAS, y el análisis de las preguntas formuladas. La segunda parte de la tesis es el fundamento teórico de las categorías analizadas por los docentes entrevistados. El segundo capítulo funge como la presentación de la UAS como institución educativa de enseñanza superior y su rol en la sociedad. El tercer capítulo es un análisis de lo que se entiende como calidad de la educación, cómo se considera en la institución, y los aspectos relevantes que se desprenden del concepto calidad que pueden ser significados. El cuarto capítulo considera puntos fundamentales por autores que describen a los adolescentes y la relevancia del conocimiento de esta etapa en el proceso educativo universitario; asimismo, se presentan los aspectos positivos y complicaciones de los alumnos de la institución en cuestión. En el quinto capítulo se retoman diversas posturas sobre el pensamiento para poder reconocer actitudes reflexivas en los alumnos, que no son las mismas entre ellos y que requieren de estudio para lograr un aprendizaje efectivo y el desarrollo del razonamiento crítico. El sexto capítulo es una reflexión sobre el concepto creatividad y la importancia de su reconocimiento, y por ende, de su desarrollo en la enseñanza superior; además, la exigencia del momento por instituciones evaluadoras, tanto privadas como gubernamentales, de las universidades es formar profesionistas de calidad y creativos y reflexivos. Por último, se presenta una propuesta de maestría donde se conjugan las aportaciones de los entrevistados y las disciplinas que conlleven a la educación de calidad, pero con conocimiento de las dificultades y vicisitudes que implica formar profesionistas capaces de integrarse al mundo laboral con capacidades reflexivas y creativas de calidad.

# Capítulo I

---

## Estudio de caso

---

La Universidad Anáhuac es una institución privada de educación superior que pertenece a la asociación religiosa católica de los Legionarios de Cristo. Tiene varios campus, tanto en México como en el extranjero y la UAS es uno de ellos, que cuenta con una población de 1900 alumnos, a quienes se pretende educar en una forma humanística con valores respaldados por la religión que aquí se profesa. La mayoría de los puestos administrativos más importantes, incluyendo al rector, pertenecen a la congregación como laicos dedicados a la enseñanza. El secretario académico y el de acción social son sacerdotes de la orden y tienen poder de decisión similar al del rector o al del vicerrector. Los directores de escuelas pertenecen a la legión pero en una forma indirecta a través del Reino de Cristo que es el grupo donde desarrollan a los laicos que se van a dedicar de tiempo completo a la universidad. En cuanto a los alumnos, la mayoría son, o se dicen ser, católicos y, dependiendo de la ubicación de la institución, hay alumnos que profesan otras religiones.

El eslogan de la universidad es formar líderes de acción positiva con el lema “Vence al mal con el bien”<sup>8</sup>, que implica, entre otros aspectos, vencer el mal de la ignorancia con el bien de la ciencia.

Hay varios rubros que se mencionan constantemente en el discurso presentado por la UAS que llaman mi atención porque se declara que los alumnos llegarán a ser líderes de acción positiva, reflexivos y críticos listos para enfrentar los problemas en el mundo profesional y social; y salir adelante. Es por medio de la preparación que la UAS ofrece que los egresados podrán hacer frente a las vicisitudes del campo laboral y cambiar el mundo que los rodea a sus necesidades.

Como discurso para atraer la atención de estudiantes interesados en el enfoque humanista que la UAS presenta, me parece muy idealista porque se pasa por alto el verdadero concepto de lo que se

---

<sup>8</sup> En esta página se encuentra la explicación de la misión y la visión de la UAS, <http://ols.uas.mx/infoweb/x0.asp?id=163&apart=nuestra%20universidad>

pregona; dicho de otra forma, la universidad plantea que el espíritu del bien en cualquier ámbito, vencerá al mal. Así, un estudiante bien formado desde un punto de vista humanista más que tecnológico estará mejor preparado para la vida, porque se pretende que tendrá consideración de los individuos con los cuales participa en el desarrollo profesional.

No estoy ni a favor ni en contra de esta propuesta; como todo ideal merece la pena ser analizado y considerar las posibilidades de alcanzar estos objetivos, pero podría decirse que es la parte subjetiva de la enseñanza.

La UAS como parte del grupo de universidades privadas acreditada por FIMPES<sup>9</sup>, busca ofrecer calidad educativa, con miras a preparar alumnos creativos dispuestos a cambiar el medio para efectos productivos, con la visión de ser humano compartido y justo que la sociedad requiere.

Por otra parte, como integrante del grupo de universidades privadas, la UAS está supeditada a ser acreditada tanto por instituciones acreditadoras nacionales e internacionales, que pretenden que de este grupo de universidades egresen alumnos altamente creativos y reflexivos por la calidad de la educación que reciben.

A su vez, y como requisito de la UAS, y de todas las universidades, los docentes, para ser considerados de calidad, requieren de tener en su haber curricular maestrías y doctorados, por lo cual, no precisamente perseguidos, pero los docentes quienes no han terminado los estudios de postgrado corren el riesgo de perder el trabajo, sin importar el número de años de trabajo en la institución, o de si la materia es curricular o no. Se pregona, sin embargo, que a mayor número de docentes con postgrado, mejor la calidad de la educación.

Estas circunstancias me llevaron a investigar y reflexionar sobre el tema y ante mi inquietud, me interesó conocer la opinión de otros maestros sobre la calidad de la educación, la reflexión y el pensamiento, y la creatividad; como parte del diario quehacer docente; y averiguar si los docentes

---

<sup>9</sup> La Federación de instituciones mexicanas particulares de educación superior (FIMPES) concibe la acreditación de instituciones como un mecanismo mediante el cual una organización acreditadora, que funciona a través de cuerpos colegiados confiables por ser objetivos, independientes y transparentes, valida que una institución: Es lo que dice ser y provee lo que ofrece proveer; garantiza los mínimos de calidad necesarios en una oferta académica seria, y está comprometida públicamente a superar los niveles de calidad que ya posee, en un proceso de mejora continua. Véase Portal FIMPES, AC en: <http://www.fimpes.org.mx/> octubre 2009

tiene conocimiento sobre los adolescentes, quienes son los principales actores, a quienes va dirigida la educación, y la posibilidad de convertirlos en esas personas tan especiales que el mundo laboral requiere.

Mi intención de indagar si mis inquietudes eran compartidas con otros maestros me hizo llevar a cabo entrevistas a profundidad a cinco maestros cuyo campo docente fuera diverso y representara formas de pensar también diferentes, porque en la riqueza de los puntos de reflexión y de acción, las opiniones son más enriquecedoras para alguna toma de decisión y de acción futura.

## **I. Estudio de caso**

Dado que la UAS contempla muy pocas opciones de estudios superiores, es decir, no hay todas las carreras, comparada con la del UAS del norte, o con otras universidades, consideré pertinente entrevistar a docentes representantes de los campos de estudio de mayor presencia: el lingüístico, el matemático, el social, el espacial y el técnico. Por otra parte, la preparación de cada uno de los docentes es específica en ese campo.

Los maestros que participaron en este estudio de caso, todos docentes de tiempo completo de la UAS:

Maestra Irene Limón Boyce, quien es doctorando en Lingüística por la UNAM y aspirante a maestra en Filosofía por la UAS. La experiencia de la maestra como docente es de muchos años y su talento lingüístico es altamente reconocido en la comunidad universitaria; además, domina tres idiomas extranjeros. Es la coordinadora de la carrera de Administración de Negocios, y titular de la materia de español, lo que le ha permitido conocer a fondo la problemática de enseñanza aprendizaje de los docentes-alumnos de la UAS.

Maestra Ana María Bravo, con licenciatura en física por la UNAM y prácticamente maestra en Filosofía por la UAS. La maestra ha sido profesora de matemáticas y física por muchos años, es titular de matemáticas en la UAS y tiene clara tendencia al pensamiento lógico matemático.

El maestro Salustio García Juárez, economista de carrera, tiene una maestría en Administración Pública por la UNAM y es titular de economía en la UAS. Con muchos años de experiencia y con clara tendencia a interrelacionarse social y políticamente con quienquiera, es uno de los maestros más reconocidos en la UAS por su calidad como docente y como persona.

El Dr. Oscar Díaz de León, obtuvo su doctorado en la Universidad de Oxford en Ingeniería de Sistemas. Es el Director del departamento de Sistemas de la UAS, imparte clase tanto a maestros como a alumnos. Su preocupación como docente es incluir la tecnología educativa en la vida diaria de los docentes, y para ello diseña programas específicos para adiestrar a los docentes y a los alumnos en el uso de éstos en la enseñanza de los implementos tecnológicos actuales. Reservado, de respuestas concretas y puntuales, dedica gran parte de su tiempo a la docencia, la cual disfruta aún más cuando se trata de enseñar a los docentes.

Arquitecta Beatriz Mora es egresada de la UAS, con una maestría en restauración de monumentos de la UNAM. LA arquitecta Mora no dedica su tiempo completo a la docencia porque ejerce su carrera, pero en la UAS es la coordinadora de la maestría en Arquitectura y muestra preocupación por los aspectos de enseñanza aprendizaje. Además su inclinación de inteligencia espacial le permite ver el mundo de manera diferente. Percibe aspectos como el medio ambiente, la naturaleza, los diferentes entornos, que otros docentes no aprecian de igual forma.

Con la intención de validar lo dicho por los docentes entrevistados y el análisis de sus opiniones tome como referente a la fenomenología.

### **1.1. Categorías utilizadas para la muestra**

Cada docente entrevistado tiene una línea de pensamiento específica definida en principio por su campo de estudio y de su especialidad; con su cooperación pude incursionar en temas referidos a la docencia desde la propia perspectiva dada por su especialidad y su experiencia. Si bien cada maestro tiene su punto de vista muy claro de su experiencia y saber, resulta evidente que su capacidad intelectual le permite opinar desde su muy particular campo reflexivo de acción sobre adolescencia, pensamiento, creatividad y calidad de la educación; lo cual ha sido muy enriquecedor.

### **1.2. Metodología**

Las entrevistas llevadas a cabo se dividieron en dos partes. La primera, es la historia de vida del maestro, donde cada uno expone su relación con la docencia, su perspectiva como docente, sus gustos y frustraciones, su relación con el ámbito escolar, considerados la institución, los coordinadores o directores, los alumnos, el cuerpo de conocimiento impartido y su experiencia. Los programas no

fueron punto de discusión, pues cada maestro está consciente de su capacidad y de cómo abordarlo, ni tampoco las técnicas didácticas; además no son tema de análisis. Ciertamente existen los programas de estudio por cubrir, pero cada uno resuelve su cátedra desde su punto de vista, a su tiempo y a su forma. Es a través de las evaluaciones de los coordinadores, y de los alumnos que se constata que cada docente ha cumplido con el programa y con los requisitos mínimos preestablecidos.

En la segunda parte, se respondieron preguntas específicamente dirigidas a analizar los conceptos de adolescencia, pensamiento, creatividad, calidad de la educación para identificar si se precisa de un posgrado en docencia en la UAS. Lo importante de estos conceptos es conocer qué significado tienen para los docentes, cuánto tiempo se le dedica a analizar o a pensar en ello, qué efecto tienen en su campo de trabajo; y qué tanto se identifican con ellos.

Al ser la entrevistadora también participé tratando de adentrarme en los conceptos que manejan, interactué o exterioricé alguna opinión sobre el tema de discusión. Asimismo, al transcribir los relatos de los maestros participé en tratar de comprender lo complejo de las situaciones y de recuperar los conceptos y opiniones pertinentes para la presente investigación.<sup>10</sup> De hecho fungí como analista y como investigadora, de acuerdo a lo descrito por Shultz.

Las respuestas en general fueron basadas en su relación directa con los alumnos y con su propio quehacer, no mostraron un conocimiento profundo o teorización sobre alguno de los temas, sin embargo, se detecta perfectamente, cuáles serían los problemas a resolver al respecto de los temas antes mencionados, o la parte positiva útil para plantear la necesidad de la maestría en docencia.

Se llevó a cabo la entrevista en dos secciones por las siguientes razones:

Primera, dada la duración de la entrevista consideré conveniente dividirla para que en la primera los entrevistados describieran su historia de vida; su experiencia como docentes y como profesionistas de alguna especialidad. Es de gran interés para la presente investigación, conocer su opinión acerca de la práctica docente. Es precisamente en esta historia de vida donde se encuentra el gran acervo de experiencias y conocimientos referentes a la práctica docente que sirve como fundamento para construir nuevas propuestas para incidir en el ámbito educativo en donde desarrollamos nuestra práctica. Finalmente, era importante constatar cómo están imbuidos y convencidos del quehacer que

---

<sup>10</sup> La práctica interpretativa llevada a cabo en este trabajo es tratar de dilucidar el trabajo diario de los docentes y se requiere de procedimientos de investigación cualitativa para aprehender y entender la realidad descrita. Ver: From data to written study en: Hollidar, Adrian, *Doing and Writing Qualitative Research*. London, Sage Publications, 2000. pp. 91-97.

realizan. Asimismo, conocer su pensar y prepararlos, en cierta medida, para responder a las preguntas de la segunda parte.

Segunda, porque es en esta entrevista donde expresan no sólo el sentir de su práctica, sino los conocimientos que tienen acerca de los temas referentes a la presente investigación, y ya han interiorizado el propósito de la entrevista y, por ende, la narración ya está estimulada. Es a partir de estos conocimientos narrados, expresados por docentes de diferentes materias, que se planteará la propuesta para los estudios de maestría en la universidad, porque considero que su abundante recurso de experiencia y sus conocimientos como fundamentales, ya que después de haber laborado en la UAS por largo tiempo están enterados de lo que ahí sucede y dispuestos a participar en la reflexión continua sobre el papel del docente. Por otro lado, por ser preguntas específicas a los temas tratados en la investigación, era necesario tener tiempo disponible para reflexionar sobre cada pregunta y acercarla a la práctica presente del docente ver en qué forma estos conceptos se manejan.

Respecto al lugar donde se llevaron a cabo las entrevistas, fueron los mismos docentes que propusieron los espacios, que en general fueron sus oficinas, o alguna sala de juntas cercana a su oficina. No se propuso en ningún momento la cafetería de la universidad, o algún lugar fuera de ella para evitar cualquier tipo de distractores y mantener, en la medida de lo posible, un diálogo reflexivo sobre los temas de interés, manteniéndose así el espacio cultural donde se desarrolla la práctica docente. No hubo un tiempo determinado de respuesta, cada docente expuso las suyas en forma muy particular.

Todos los entrevistados presentaron gran interés por colaborar con la presente investigación; además, recordar, o hacer una breve reseña sobre su vida como docentes, les hizo pensar sobre su quehacer cotidiano y retomar aspectos, en ocasiones, olvidados.

### **I.3. Integración de la información**

Aunque la información recabada tiene un orden, a la hora de expresarse, la mayoría de los entrevistados tienden a explayarse y a incluir en la historia de vida anécdotas diversas; y en las preguntas específicas a disertar sobre el tema; al transcribir las entrevistas, éstas se conservaron tal como fueron narradas dichas experiencias, pero al recopilar la ideas que tienen, se consideró todo aquello que fuera pertinente a la investigación, pero desde el punto de vista de la entrevistadora. No se hizo hincapié en responder sólo la pregunta, porque toda experiencia comentada tiene su riqueza; al hacer el análisis, sólo se retomó lo que tuviera relación directa con cada pregunta. Quizá este es el

paso más difícil en cuanto a la veracidad de la investigación, si bien la información recabada es el objeto de conocimiento, el presentarla es complicado porque se integran dos posturas, la expresada por el entrevistado y la descrita por el investigador.<sup>11</sup> Los datos fueron catalogados por cada pregunta en concentrados en tablas donde no se incluyeron ni frases ni expresiones muy particulares del discurso de cada maestro, en muchas ocasiones los docentes incluían pasajes o anécdotas, ilustrativas de algún tema pero que no tienen relevancia en la presente investigación. La organización de los datos tiene el propósito de documentar el caso en su especificidad y estructura, lo que permite al entrevistadora reconstruirla desde su *Gestalt* para analizarla y descomponerla en las estructuras, sus significados y partes que la caracterizan, finalmente es un material empírico para ser interpretado.<sup>12</sup> Los criterios de selección de datos se basa en la opinión de los expertos en el campo y que es particularmente importante para el funcionamiento del programa<sup>13</sup> que generalmente está evaluado por alumnos y coordinadores.

La codificación de los datos en tablas para cada pregunta permitió simplificar la lectura y concentrarse en lo relevante para este estudio.

### **1.3.1. Cuestionario**

Las primeras preguntas realizadas en la historia de vida versan sobre la percepción que se tiene como docente, su trayectoria, su trabajo en la UAS, el conocimiento sobre los alumnos, el concepto de aprendizaje y el conocimiento de lo que se debe o puede enseñar. El objetivo de estas preguntas ha sido conocer la postura que guardan los docentes ante sí mismos y frente a sus alumnos; cuánto reflexionan sobre estos temas, qué acciones toman cuando detectan un problema; además de reconocer a docentes convencidos de su labor y con vasta experiencia sobre temas de docencia.

Las preguntas de la segunda sesión van dirigidas estrictamente a los temas referidos, conceptos todos ellos de relevancia en educación superior. Es en este momento donde aspectos importantes en el desempeño docente salen a relucir, tanto por su conocimiento o desconocimiento de los temas, me permitió indagar sobre la posibilidad que tienen de establecer un diálogo reflexivo con sus alumnos y

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> Véase: Criterios de investigación cualitativa, en: Clic U., *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, Madrid, 2004

<sup>13</sup> *Ibíd.*

hacer de la transmisión de conocimientos el paso del aprendizaje convencional de datos concretos a la actividad reflexiva.<sup>14</sup>

### 1.3.2. **Guión de Preguntas Formuladas.**

#### **Historia de vida**

- ¿Cómo empezaste tu profesión docente?
- ¿Cómo consideras tu actividad docente como profesión, como actividad profesional central, como aledaña a tus actividades, o como sub profesión?
- ¿Cómo crees que te consideran como docente?
- ¿Cómo ha cambiado tu práctica desde que empezaste la docencia?
- ¿Cómo caracterizas a los estudiantes universitarios y a las diferentes formas de aprendizaje?
- ¿Qué piensas que sea lo realmente importante que los estudiantes aprenden?
- ¿Cómo evalúas tu enseñanza diaria?
- ¿Cómo mejoras tu proceso de enseñanza?
- ¿Qué es lo que encuentras más difícil en la enseñanza de tu materia?
- ¿Qué es lo que más te gusta enseñar?
- ¿El exceso de trabajo interfiere con lo que es esencial en tu enseñanza? ¿Puede remediarse y cuál sería el remedio?
- ¿Hay alguna preparación específica antes de enfrentar una nueva clase?
- ¿Podrías indicarme cuál es tu filosofía de la educación?

Preguntas específicas sobre adolescencia, pensamiento, creatividad, filosofía de la educación y calidad.

#### **Los alumnos en etapa de adolescencia**

- ¿Cómo definirías a los adolescentes con los que trabajas?
- ¿Conoces alguna teoría de la adolescencia?
- ¿Cuáles son los problemas con los que te enfrentas al estar frente a un grupo de adolescentes universitarios?
- ¿Cuáles serían sus grandes cualidades?
- ¿Cómo definirías al estudiante excelente?
- ¿Cuáles son sus características?

#### **Pensamiento**

En tu opinión:

- ¿Cuáles son los indicadores del grado de reflexión en los alumnos?
- ¿Cómo definirías la orientación de pensamiento analítico o científico?
- ¿Qué te indica que el alumno tiene capacidad de apreciar la naturaleza y el arte?
- ¿Cuál sería el pensamiento más complejo según tú?
- ¿En qué forma la investigación ayuda a desarrollar el pensamiento?
- ¿Cómo descubres cuando algún alumno resiste el embate de conceptos abstractos?

### **Creatividad**

- ¿Qué es para ti la creatividad?
- ¿Cómo promueves este aspecto en tus alumnos?
- ¿A qué tipo de pensamiento la integrarías?
- Menciona algunos casos que hayas considerado muy creativos
- ¿Cómo detectas las capacidades individuales de cada alumno?
- ¿Crees que la creatividad va a la par con la personalidad del alumno?

### **Calidad de la educación**

- ¿Cómo definirías la calidad de educación?
- ¿Qué evidencia o indicadores podemos aceptar como expresiones apropiadas de calidad?
- ¿Cuáles indicadores podemos considerar que reflejan el desempeño de calidad de la institución que no va a la par con su misión, su visión y su historia?
- ¿Qué nivel de desempeño será aceptable o requerido para demostrar un nivel apropiado de calidad de la educación?
- ¿La actitud y el desempeño del docente, cómo favorecen a la calidad de la educación?
- ¿Qué sería necesario para que los docentes se comprometieran con la calidad?
- ¿Crees que las evaluaciones llevadas a cabo por los alumnos realmente muestran la calidad de la enseñanza-aprendizaje?
- ¿Crees que las acreditaciones evidencian la calidad de la educación?

## **1.4. Análisis de las respuestas a las preguntas**

A continuación se presenta el análisis de las respuestas de los docentes a cada una de las preguntas.

### **1.4.1 Historia de vida**

#### **¿Cómo iniciaste tu actividad docente?**

Los cinco entrevistados asienten que siempre tuvieron gusto y curiosidad por la docencia, desde su inicio no han dejado de serlo. Excepto la arquitecta, quien comenta que se inició en la docencia por herencia cultural y para obtener recursos cuando era estudiante.

#### **¿Es tu actividad central?**

A esta pregunta, de los cinco entrevistados, para cuatro la docencia es la actividad central, y sólo una maestra indica que es parte de su trabajo, pues ella se dedica a la arquitectura y a la construcción como actividad profesional central.

#### **¿Cómo te consideran los alumnos como docente?**

En general, los entrevistados afirman que son considerados exigentes y formales, pero cordiales. Ante esta pregunta, los cinco entrevistados indican que siempre guardan una línea de respeto entre docente-alumno, misma que no debe romperse para no perder la formalidad de la relación; no es que no se acepte la relación amistosa con los alumnos, simplemente se piensa en mantener claro y preciso el rol que cada participante desarrolla, además es la única forma de poder establecer las reglas del juego que se mantendrán a lo largo del curso. El aceptar convivir fuera del salón de clase con los alumnos en circunstancias amistosas, puede causar la pérdida de respeto hacia el docente, por parte de los alumnos. A pesar del cierto rigor que se aprecia en el entendimiento maestro alumno, los docentes son aceptados con agrado por los alumnos, aunque considerados exigentes, no hay duda que esta característica es parte del éxito logrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque lo que se negocia es el conocimiento y no la aceptación personal a través de la relación meramente amistosa.

Ante la propia percepción como docente, en general se consideran cordiales, positivos y con la capacidad de guardar relación estrecha con los alumnos; pero al referirse al aprendizaje, recalcan la

relación de respeto y la necesidad de escuchar a los alumnos, pues se entiende que como seres humanos en crecimiento se presentan inquietudes intelectuales y emocionales que necesitan de ser, escuchadas por un adulto con experiencia, como lo es el docente.

### **¿Ha cambiado tu práctica a lo largo de tu práctica docente?**

Aunque esta pregunta parece obvia, mi interés es saber hasta dónde han investigado sobre la práctica docente, qué conocimientos han integrado en ella, además de los que su especialidad les exige. Las respuestas en general giran sobre la práctica diaria, de ella provienen los planteamientos diferentes en el curso. De hecho, no hay más que el soporte de la experiencia porque la preparación formal en docencia, en términos de cursos, metodología, especialidad o maestría, es poca<sup>15</sup>. Se nota preocupación sobre el aspecto pensamiento, pero no hay una dedicación especial a la práctica docente, se centra más sobre la propia especialidad. Sin embargo, hay conciencia sobre el trabajo profesional que se realiza y se acepta la necesidad de revisarlo.

### **¿Cómo caracterizas a los estudiantes universitarios?**

Esta pregunta tuvo dos intenciones; primero, conocer cómo los docentes conciben a los alumnos universitarios; y, segundo, cómo conciben a los alumnos con los que trabajan en esta universidad.

Cuando se refieren a los estudiantes universitarios, en general los describen como alumnos deseosos de saber, de aprender, con ánimo de estudiar y de prepararse para la vida. Sin embargo, cuando se refieren a los alumnos de esta universidad, la percepción cambia y los perciben como indiferentes, apáticos, negativos, poco interesados; no los mueve ni el interés por el dinero, ni por el trabajo; en cuanto a la movilidad social o económica, éstas ya están resueltas, no resultan preocupantes, ni son objetivos preponderantes.

Por otro lado, los entrevistados coinciden en que si bien los alumnos se sienten muy independientes, aún son muy dependientes de la familia y de la protección paterna, renuentes a crecer y madurar en lo que a procesos reflexivos, o procesos de convertirse en adultos, se refiere; por otro lado, gozan de otro tipo de libertades como viajar, comprar artículos de lujo, artículos de alta tecnología, tener relaciones sexuales, participar en grupos, y divertirse en la medida de lo posible. etc.

---

<sup>15</sup> A la pregunta de si habían cursado algún diplomado o curso referido a la docencia, la respuesta de los docentes entrevistados fue de haber participado en cursos referidos a la docencia, pero no haber hecho estudios formales sobre el tema.

### **¿Cuáles son las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos?**

Con esta pregunta me interesaba dilucidar si los docentes tienen conocimiento de los diferentes tipos de inteligencia que les ayuda a dirigirse a ellos con mayor certeza, y encontrar el punto ideal para la transmisión de la enseñanza. Por otro lado, saber si al identificar la forma de pensar de los alumnos, les es más fácil organizar niveles de competencia<sup>16</sup> como motivador del aprendizaje.

Efectivamente identifican los diferentes tipos de pensamiento, además incluyen la herencia cultural como aspecto importante para el aprendizaje. Pero hay una clara idea de que los alumnos cuya tendencia es lógica-matemática, tienen mayores posibilidades de triunfar en el aprendizaje. Por otra parte, reconocen que hay una ausencia de madurez intelectual para entender los conceptos, porque son alumnos que requieren de mucha explicación y de visualizar lo que se les explica. No tienden a hacer abstracciones, en ocasiones los docentes implican que los alumnos tan sólo llegan a las operaciones concretas, ir más allá, es un gran reto, tanto para el docente, como para el alumno. De alguna forma responsabilizan al exceso de tecnología de este problema, pues tanta información y tantas imágenes y sonidos, empañan el propio desarrollo mental, lo cual redundaría en la capacidad práctica. Les cuesta trabajo a los alumnos resolver problemas, tanto prácticos como de la vida real, llegando al grado de no poder realizar operaciones sencillas como porcentajes; y es tal su falta de entrenamiento en cuanto a la reflexión abstracta, que se cansan fácilmente y terminan por claudicar y pedir un descanso; o bien, salir antes de la hora prevista.

Lo interesante de esta respuesta es que los docentes reconocen fácilmente esta problemática, y que requieren investigar sobre posibles soluciones o alternativas.

---

<sup>16</sup> Se entiende competencia lo que se requiere de un individuo para poder desarrollar un trabajo, se necesita conocimiento sobre la materia, habilidad para desarrollarla y disposición para mejorar el desempeño; como el proceso de hacer y reflexionar necesita un ambiente especial se requiere de reglas específicas para iniciarlo y una vez iniciado el proceso el practicante al conocer más de la materia la considerará como un todo, para finalmente, actuar por propia convicción y organizar el propio aprendizaje. Para ello se requiere de saber organizar el aprendizaje, crear conocimiento y autorganizar las actividades de tal forma que haya comprensión del objeto de estudio. Ver: Dreyfus and Dreyfus, *From Socrates to Expert Systems: The Limits and Dangers of Calculative Rationality* en. [http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper\\_socrates.html](http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_socrates.html).

### **¿Qué es importante que nuestros alumnos aprendan?**

Eminentemente, asienten los entrevistados, la capacidad de reflexionar, de mejorar aspectos de su vida personal, de ser dedicados y constantes, y de conocer la importancia de aspectos de la vida real, tanto sociales como económicos<sup>17</sup>. Saber aplicar los conocimientos adquiridos, los contenidos de la materia y su vínculo con la empresa, comprender que las empresas requieren personal calificado en todos los aspectos, tanto en lo profesional como en lo social; y esto es algo en lo que se les entrena a los alumnos a través de materias que tienen que ver con liderazgo. Una vez más se apela al desarrollo de competencias.

Sin embargo, el hecho de pertenecer a las clases privilegiadas social y económicamente les empaña el conocimiento de aspectos triviales como son la necesidad de trabajar por sobrevivencia, los problemas diarios como el problema de la diferencia de las clases sociales, de la pobreza, de la violencia, y aunque existe auge en la tecnología, no olvidar las relaciones humanas. La cultura “light”, comenta una de las entrevistadas<sup>18</sup>, produce negativismo en cuanto al desarrollo realmente profesional en el ámbito de trabajo, se tiene olvidado el aspecto trabajo en grupo.

### **¿Cómo evalúas tu enseñanza diaria?**

Es interesante la opinión a este respecto, porque como docentes creemos que por saber y conocer nuestra especialidad, estamos exentos de revisión constante de nuestra práctica. Con esta pregunta los entrevistados tomaron conciencia de su práctica y analizaron aspectos diversos sobre ella<sup>19</sup>.

Preocupación de todos es revisar que los alumnos entiendan los conceptos que reciben y no los tergiversen. Un problema de consideración es que los alumnos vienen más a socializar, buscan novio/novia, con quien asociarse, cómo producir dinero, que a recibir conocimiento y entender lo que aprenden. Lo anterior provoca que haya un decaimiento en la intención de la enseñanza, porque los mismos alumnos son reticentes y eso hace que el maestro no persevere en continuar con su misión. Sin embargo, se insiste en revisar lo que se aprende, con diferente tipo de preguntas; es importante, reiteran los docentes, enseñarlos a pensar, a desglosar, a interpretar, a pensar. La autocrítica ayuda,

---

<sup>17</sup> Una de las entrevistadas señalaba que los alumnos están muy lejos de conocer aspectos de la vida diaria, tanto en su país, como en el mundo, viven en un mundo aparte, “ni siquiera contemplan la posibilidad de subirse a un transporte colectivo, viven alienados”. I.L. Entrevista personal (noviembre 2008)

<sup>18</sup> Entrevista personal Arq. Beatriz Mora (enero 2009)

<sup>19</sup> Uno de los entrevistados expresó que nunca se había puesto a pensar en ello. O.D., entrevista personal (enero 2009). Una de las entrevistadas comentó que dada la dificultad de su materia, se dedicaba a conciliar el alumno con los mecanismos requeridos para el aprendizaje de la materia. A.B., Entrevista personal (enero 2009). Todos los entrevistados, después de digerir la pregunta que se les hizo, pensaron sobre lo que en realidad hacían en el salón de clase y dio cada uno su versión.

porque la enseñanza, más que una práctica es un arte. Se intenta tener una diversidad en las explicaciones para aclarar las dudas; y es muy usado el método de preguntas para verificar si los alumnos entendieron o no y asimismo constatar si la enseñanza fue precisa o no.

Ninguno de los entrevistados cree que su práctica es errática, de hecho piensan que su forma de enseñar es exitosa, pues están seguros de que han transmitido algo, y la prueba contundente para ellos es el aprovechamiento de los alumnos.

### **¿Cómo mejoras tu proceso de enseñanza?**

Una forma es poner atención a las necesidades de los alumnos, escuchar lo que tienen que decir, sus quejas, sus preocupaciones; en muchas ocasiones buscan la atención personal, quieren ser considerados individuos pensantes, y por el tipo de atención que han tenido, tanto en escuelas como en casa, requieren de mucha empatía<sup>20</sup>. Por lo tanto, los docentes buscan herramientas de cómo mejorar la identificación con los alumnos. En algunos casos los docentes buscan la asesoría, el consejo profesional de especialistas, psicólogos o pedagogos, que aclaren las propias dudas. Pero lo interesante es notar que sí hay conciencia de la necesidad de apoyo pedagógico para resolver problemas dentro del salón de clase, o con algún alumno ‘problema’<sup>21</sup> en específico.

### **¿Cuál es lo más difícil en la enseñanza de tu materia y lo que más te gusta?**

El reconocer que no saben de la materia, llámese español, matemáticas, finanzas etc.; cuando el docente se enfrenta a un grupo que no tiene el nivel para cursar dicha materia. Lo anterior implica un problema, porque no se sabe a ciencia cierta desde qué nivel tiene que comenzar a impartir el programa de su materia, porque se espera que tengan un acervo de conocimientos específico que sirve de base para de ahí comenzar su cátedra. Es de llamar la atención que los cinco entrevistados opinan que los alumnos no tienen el nivel para cursar su materia y hay que volver atrás, pero a niveles básicos; esto implica retroceso en el proceso de aprendizaje y los niveles de dificultad tienden a ser reducidos, optando, entonces, por impartir contenidos muy simplificadas que se alejan de los objetivos proyectados en programa de estudios. Otra dificultad es captar la atención de los alumnos; para ello,

---

<sup>20</sup> La percepción de los entrevistados es que los alumnos aunque gozan de bienestar económico, en ocasiones falta la atención personal y cariñosa de los padres. Una aseveración sin fundamento teórico, pero situación que se vive en la diaria experiencia. Entrevista personal I.L.

<sup>21</sup> Me refiero a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, más que dificultades disciplinarias, porque en este caso, la dificultad en el aprendizaje promueve la indisciplina, los alumnos platican entre ellos, hablan por el celular, o usan su computadora y se desvinculan muy fácilmente del proceso aprendizaje.

los docentes se remiten a ejemplos ilustrativos con la intención de incitar al alumno a pensar en la materia.

Al explicar cuáles temas o conocimientos son los que los entrevistados prefieren impartir, hubo expresiones diversas: “etimologías, porque los hago pensar”<sup>22</sup>, “el entendimiento de los hechos”<sup>23</sup> “enseñarlos a hacer abstracciones”<sup>24</sup> “vislumbrar lo que se hace en las empresas”<sup>25</sup>, Una de las entrevistadas contestó abiertamente que lo que más le gustaba enseñar era Etimologías, “porque los hago pensar al acercarse a la posibilidad de crear propias palabras, aunque algunas no tuvieran sentido”<sup>26</sup>; pero quedaba claro que con este ejercicio mental, los alumnos razonaban. Con lo anterior se muestra que si hay preocupación por incidir en el proceso aprendizaje y en el proceso reflexivo desde cualquier materia impartida.

### **¿Hay alguna preparación especial al estar frente a un nuevo grupo?**

Preocupación de los entrevistados es el primer acercamiento con el grupo; el enfrentarse a uno nuevo siempre causa inquietud porque implica que los alumnos acepten al docente y su capacidad de enseñar; y que, a su vez, el docente acepte al nuevo grupo y de alguna forma se congrese con él.

Las respuestas varían ante esta pregunta porque cada entrevistado la canaliza hacia su materia. En el caso de matemáticas, la maestra se preocupa porque los ejercicios sean comprensibles y de un grado de dificultad adecuado, pensar en alto grado de dificultad puede causar efecto negativo en el grupo y adoptar, entonces, actitud negativa frente a la materia. En el caso de español, la maestra se preocupa por lograr enseñarles algo, y para ello demuestra interés en los alumnos. Para el caso de Finanzas, el maestro se preocupa por reconocer las deficiencias de los alumnos y subsanarlas. En la materia tecnológica, el maestro dispone de varias herramientas que le permiten esclarecer las dudas. En general, la tendencia es a buscar la relación con el alumno; y a partir de una buena relación, el aprendizaje es menos tortuoso, se cuenta con la aprobación del alumno, por así decirlo.

### **¿El exceso de trabajo interfiere con la enseñanza?**

La respuesta general a esta pregunta fue negativa; no interfiere en la enseñanza. Para cuatro de los entrevistados la enseñanza es la parte más agradable del trabajo, el exceso de trabajo llega a interferir

---

<sup>22</sup> I.L Entrevista personal

<sup>23</sup> B.M Entrevista personal

<sup>24</sup> S.G Entrevista personal.

<sup>25</sup> O.D. Entrevista personal.

<sup>26</sup> I.L. Entrevista personal

cuando se trata de buscar nuevos rubros o investigaciones que tengan relación con aspectos docentes –didácticos, filosóficos, tecnológicos y metodológicos-, dado que la universidad no proporciona el espacio para llevar a cabo estas actividades de adquisición y puesta en práctica de nuevos conocimientos referidos a la docencia, los maestros por su parte investigan poco.<sup>27</sup>

### **¿Cuál es tu filosofía de la educación?**

Esta pregunta parece capciosa, pero lo interesante era buscar si se conocía algún tipo de filosofía educativa, como conjunto de saberes, o si se consideraba como un tipo de metodología de la enseñanza, o simplemente una mera percepción personal. Esta apreciación de la palabra esclarece el concepto que los docentes tienen de filosofía de la educación. Efectivamente hubo inquietud ante la pregunta, pero mayormente se dio la definición muy personal de filosofía, pero sin relación con cuestiones educativas.

### **Los alumnos adolescentes, pensamiento, creatividad, calidad de la educación**

Las siguientes preguntas tienen relación directa con los conceptos que se han tratado en este trabajo: adolescencia, pensamiento, creatividad, calidad de la educación; y como última pregunta, la posibilidad de participar en una maestría de educación superior.

## **1.4.2 Los alumnos adolescentes**

### **¿Cómo defines la adolescencia?**

Ante la discusión sobre adolescencia, todos los entrevistados están conscientes de que los alumnos, o la gran mayoría, con los que trabajan están pasando por una etapa adolescente, y por lo mismo, presentan problemas de actitud ante el aprendizaje. Aún no son lo suficientemente maduros para reconocer que su estancia en la universidad conlleva obligaciones. La pregunta sobre adolescencia en general y sobre adolescente en la UAS tiene la intención de mostrar que los alumnos con los que se

---

<sup>27</sup> Esta sería una de las razones, acceden los entrevistados, para incluir en las horas de trabajo, y en la institución, algún espacio para investigar aspectos referidos a la enseñanza aprendizaje, ya sea en la modalidad de maestría o diplomado en docencia.

trabaja, por su clase social y económica, tienen un comportamiento diferente a los adolescentes de otras universidades<sup>28</sup>.

Todos los maestros reconocen que es una etapa por la cual todos pasamos, y que inicia a los 13 años y termina a los 19 o 20, o hasta los 24<sup>29</sup>; asimismo, sostienen que es una época de contradicciones, de búsqueda de la personalidad, de reubicación de figuras fuertes; etapa de rebeldía, alegría e inquietudes; de búsqueda; no son niños, ni alcanzan la adultez; y la tendencia es alargar esta etapa porque les es difícil llegar a la juventud.

En cuanto a los adolescentes de la UAS, los comentarios versan sobre la dificultad que tienen para enfrentar y resolver problemas, pues siguen conservando formas infantiles de pensamiento, quizá por la excesiva permisividad con la que han sido educados; y esto se debe a la falta de atención como individuo biopsicosocial, por la ausencia de atención de los padres, hay consentimiento y exceso de benefactores, pero poco conocimiento del ser humano. Aunque algunos efectivamente tienden a tener características de liderazgo, buscan relucir el lado negativo de su conducta; por no haber tenido la atención adecuada o el apoyo materno o paterno. Lo anterior provoca que los maestros actúen como padre/madre suplente, dispuestos a escuchar y a ayudar a descubrir sus capacidades.

Al tener sus necesidades más que satisfechas, son alumnos que no necesitan esforzarse para resolver la vida futura, dan por sentado que ya está resuelta. No existe, por lo tanto, la cultura del esfuerzo; y la carrera es sólo un elemento que ayudará a sus propósitos, más no es definitivo ni fundamental el cursar una carrera universitaria.

Quizá los que estudian carreras que tienen que ver con materias lógico-matemáticas, tienen más claro el campo de estudio que buscan, son alumnos más estables y maduros, porque saben que el campo de estudio mismo los define como estudiantes que tienen que pensar y trabajar para aprobar sus materias. Tienen, hasta cierto punto, libertad de pensar.

---

<sup>28</sup> Se hizo un estudio sobre adolescentes en etapa de educación superior y se mostraron diferentes comportamientos de acuerdo con el nivel social, lo que no necesariamente implica que la forma de aprendizaje sea mejor; simplemente las actitudes son diferentes en las escuelas públicas y en las privadas. Véase: Banks, Olivia. *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid, Nancea, 1983. Capítulo 4

<sup>29</sup> Según los entrevistados, se nota un alargamiento de la adolescencia, los alumnos no quieren crecer para no asumir responsabilidades, es una época cómoda. Entrevista I.L., Entrevista A.B., Entrevista S.G

### **¿Conoces alguna teoría de la adolescencia?**

Con referencia al conocimiento de teorías de la adolescencia, no hubo respuestas positivas, el conocimiento del adolescente está referido meramente a la propia experiencia.

### **¿Cuáles consideras que son las cualidades de los adolescentes?**

Una de las cualidades que entre este grupo de adolescentes llama la atención es su disposición a aprender, aunque la actitud que presentan es de flojera ante el aprendizaje. Sin embargo, como son personas creativas y entregadas a su quehacer, es posible desarrollar en ellos aptitudes no reconocidas anteriormente. Aunque inseguros, están en una etapa de búsqueda, tanto de sus personas, como de reconocimiento de capacidades; por ello buscan llamar la atención en todos sentidos, tanto para hacerse notar, como para descubrir quiénes son y qué capacidades tienen.

Como los alumnos de la UAS en su mayoría no tiene compromiso laboral, ni familiar (en el sentido de ser padres de familia)<sup>30</sup>, y su única labor es estudiar, y relacionarse socialmente; pueden ser espontáneos y libres en cuanto a la toma de decisiones, aunque por esa libertad de la que gozan, les es difícil en ocasiones tomar decisiones sobre el propio futuro. Además, su posición económica y social les ha permitido conocer mundo y tener acceso a lo último en tecnología, ventaja que puede ser explotada en el aprendizaje, puesto que cuentan con un bagaje socio-cultural diferente al de otros adolescentes de clase menos privilegiadas, en términos de apreciaciones visuales, sensoriales y táctiles. Sin embargo, eso en la práctica no siempre es un punto de ventaja, al contrario, parece ser que mientras más satisfactores tengan, menos quieren relacionarse con el aprendizaje, pues consideran que no les es indispensable para lograr sus objetivos.

Ante la misión de la UAS de propugnar por la excelencia tanto entre el estudiantado como en el personal docente, formulé la pregunta a continuación.

---

<sup>30</sup> Los programas de estudio de la UAS contempla tiempo completo y un horario mixto; los alumnos tienen que estar en clases por la mañana y por la tarde. Solamente en el caso de los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de derecho tienen posibilidad de trabajar, porque sus horarios son más cortos y más flexibles. El número de créditos por carrera y por semestre define la carga de trabajo, y fluctúan entre 360 y 400 créditos por cubrir en cuatro años, equivalente a seis o siete materias por semestre, o sea, entre 20 y 25 horas de clase a la semana. Por otra parte, la UAS exige a los alumnos asistencia puntual y al menos un 80% de asistencia para tener derecho a examen.

### **¿Cómo definirías un estudiante excelente<sup>31</sup>?**

No hay una percepción clara de lo que significa excelencia cuando se habla de estudiantes, porque no necesariamente es aquél que obtenga la más alta calificación en todas sus materias. Lo definen como un conjunto de cualidades, además de la capacidad de obtener conocimiento, como la cooperación, la responsabilidad, la disposición a ayudar a los demás, la capacidad para resolver problemas de forma positiva, la dedicación a sus quehaceres, a la capacidad de seguir aprendiendo y no conformarse con cápsulas de aprendizaje, a poder ofrecer buen servicio y estar dispuesto a prepararse en algún campo requerido, a no ser conformistas; y a tener curiosidad por lo que pasa alrededor y, por lo tanto, querer saber qué pasa en el entorno.

#### **1.4.3. Pensamiento**

Como docentes estamos en contacto prácticamente diario con la capacidad pensante del ser humano. Esto no nos convierte en seres superiores, ni en individuos capaces de cambiar el derrotero de los alumnos; sin embargo, el hecho de estar de pie frente a ellos, que tienen capacidades pensantes diferentes, posibilita la facultad de poder incidir en sus diferentes formas. Por eso es importante reconocer modos de pensar, y las inclinaciones variadas que los individuos tenemos. Cuando se reconoce que existen diferentes cualidades intelectuales y que se sabe trabajar con ellas, el docente se convierte en participante de la formación intelectual de los alumnos; en el entendido de que, como adolescentes tardíos, ya tienen capacidades intelectuales que los acercan a la forma en que actuarán en su vida adulta y profesional, y que, por lo tanto, solamente procede guiarlos

Lo interesante de esta pregunta fue la reacción de los docentes entrevistados, porque tuvieron que pensar para poder dar una respuesta, a algunos les causó sorpresa el tipo de pregunta, porque ellos mismos no habían pensado en ello anteriormente.

---

<sup>31</sup> El concepto de excelencia proviene de la industrialización global de la posguerra, por ello se sobrevienen las exigencias en las universidades para cubrir los requerimientos de calidad del mercado. Asimismo, se aprecia que la calidad en la educación es posible con la presencia de excelentes alumnos y docentes. Se entiende por alumno excelente aquel que razona conceptos, organiza su pensamiento y llega conclusiones por sí mismo, disciplinado en el estudio, capaz de encontrar posibles soluciones a los problemas a través del aprendizaje activo, donde pone de manifiesto el desarrollo de sus competencias, concepto retomado del de trabajador excelente, donde sus competencias se adaptan a las necesidades del mercado. Howard Gardner retoma este concepto para diseñar sus proyectos de educación para la excelencia en el trabajo. Ver: *Mind Changing in a formal setting*, en Gardner, Howard, *Changing min.*, Harvard Business School Press, Boston, 2006.

### **¿Cómo defines el pensamiento?**

Los docentes reconocen el pensamiento como una capacidad exclusiva del hombre relacionada con la facultad de hablar; como una virtud que sirve para conocer más allá de lo visible y palpable; pero que puede ofrecer respuestas verdaderas o falsas a lo que podemos ver y palpar. El punto difícil en el proceso es tener la capacidad, además de la pensante, de poder ordenar los pensamientos de tal manera que tengan cierta lógica. En general, representa una pregunta difícil de responder, porque efectivamente no es ni fácil ni obvio, el poder definir el pensamiento. Finalmente, para todos aquellos interesados en la mente humana ha sido, y será, objeto de estudio y de investigación, todo lo que se refiera al pensamiento

La siguiente pregunta tiene como objetivo determinar en qué forma los docentes reconocen las forma de pensar de los alumnos, y qué les indica que comprenden lo que se les enseña y los contenidos que se manejan en el proceso de aprendizaje de la materia que imparten.

### **¿Cuáles serían los indicadores del grado de reflexión?**

En general lo determinan por medio de preguntas y respuestas que hacen los alumnos y que presentan los maestros, para corroborar si al menos entienden lo que se les dice. Hay la tendencia a considerar que los pensantes entre los alumnos son aquellos que se dedican a la ingeniería o a la actuaría; los otros alumnos no presentan capacidad reflexiva, se atorán ante cualquier problema y no lo resuelven satisfactoriamente; pero los entrevistados no consideran la posibilidad de otro tipo de pensamiento igualmente abstracto o productivo, que no sea el lógico-matemático. Hay, pues, una concepción estática sobre el individuo pensante, tema que incita al estudio.

### **¿Reconoces en los alumnos la orientación de pensamiento que tienen?<sup>32</sup>**

Se percibe que no se puede tener un pensamiento que contemple todas las orientaciones, se parte de la idea de que no hay genios como Leonardo<sup>33</sup>; pero se percata la falta de capacidad de abstracción

---

<sup>32</sup>. Hay varias formas de abordar un mismo objeto de conocimiento. Después de lo propuesto por Gardner de que la inteligencia tiene varias formas de presentarse y que no necesariamente la inteligencia lingüística y matemática son las privilegiadas y reconocidas, ni determinantes de la capacidad intelectual considerada como excelente. Me interesaba conocer la percepción de los maestros al respecto, saber si reconocen otras capacidades inteligentes además de las antes mencionadas. Ver: Capítulo Multiple intelligences, en: Gardner, Howard. *Multiple Intelligences*. USA, Perseus Books, 1994.

pues los alumnos se quedan a nivel de operaciones concretas. Aun a pesar de que la enseñanza que han tenido se basa mucho en la memoria, no la usan adecuadamente, no explotan la facultad memorística para que los ayude en el aprendizaje, hasta las operaciones mentales sencillas les cuesta trabajo; son alumnos que piensan linealmente; y quizá la deficiencia provenga de la educación primaria; porque encuentran dificultad en identificar lo explícito de lo implícito; y por lo mismo, el pensamiento inductivo-deductivo está muy poco desarrollado.

Ante esta situación los entrevistados muestran preocupación porque la educación universitaria se está convirtiendo en el preámbulo de la educación universitaria real, de alguna forma se van alargando los niveles educativos; el primario se recorre al secundario; el preparatorio al universitario; y éste al nivel de maestría. La universidad, entonces se torna en el espacio donde los alumnos van a recibir técnicas curativas de aprendizaje; y cuando logran, si lo logran, aprender a pensar a discurrir, a afianzarse de alguna capacidad que les ayude a comprender los contenidos de sus materias, ya es hora de salir de la carrera y emprender la actividad profesional, pero con severas deficiencias en la preparación. Este problema, junto con otros, requiere de estudio y análisis para considerar diferentes formas de acercamiento al pensamiento de los alumnos, de otra forma nos quedamos a nivel de informadores de nuestra materia.

La siguiente pregunta tiene la intención de conocer si los maestros reconocen diferentes formas de pensamiento y aquellas que llamen la atención por lo intrincado de su proceso y que se acerque al tipo de pensamiento que un alumno a nivel universitario tiene: lógico-deductivo, analítico-sintético, controversial, etc.

### **¿Qué tipo de pensamiento considerarías que es un pensamiento complejo?**

La percepción ante esta pregunta es, en general, considerar el nivel de comprensión de aspectos complejos de una materia. Por un parte el pensamiento lingüístico es muy complicado; como lo es el musical, o el matemático; pero depende hasta dónde se abunde. De alguna forma se sugiere la relación de pensamiento complejo con creatividad. Se sobreentiende que la capacidad de reflexionar es creativa, porque permite esbozar soluciones diversas a un mismo problema. Al pensamiento más rápido no necesariamente se le considera como, la complejidad no requiere de rapidez, sino de

---

<sup>33</sup>Para algunos autores, Leonardo da Vinci es considerado el genio más talentoso, inteligencia múltiple que le permitió incursionar en diferentes campos del saber: arte, música, literatura, arquitectura, medicina, gastronomía, entre otras. Su coeficiente intelectual de acuerdo a los estándares de Binet y Simon, alcanza el puntaje más alto junto con Leibnitz. En: <http://hem.bredband.net/b153434/Index.htm#Note2>

capacidad de abstracción y de retomar diferentes perspectivas para dar solución a un problema. Se aprecia que cada entrevistado justifica lo complejo del pensamiento cuando es posible que presenten características creativas en su materia, llámese lingüística, matemática, espacial o técnica. El reto en este caso sería lograr que un alumno con tendencia lógico-matemática, apreciara una poesía y no la considera como algo cursi o, peor aún, como pérdida de tiempo tanto para leerla como para producirla. Una vez más se presenta un tema interesante para la docencia, investigar sobre la relación de pensamiento y la facultad de dar soluciones a los problemas que cada campo de estudio presenta, aun cuando la inclinación pensante del alumno no sea estrictamente paralela al tipo de pensamiento requerido para resolver problemas de una materia en específico.

### **¿Investigar les facilita a los alumnos la posibilidad de pensar?**

Quien no lo haga no tiene posibilidad de pensar más allá de lo trivial, hay que ir a la fuente, ya sea viva o muerta, en especie y en espacios. El problema es que los alumnos no tienen noción de lo que significa investigar, hay que integrar esta disciplina porque simplemente se adhieren a la posibilidad técnica de la red y no buscan más allá, ni siquiera leen los contenidos, simplemente copian el párrafo encontrado y lo pegan a la investigación, no permitiéndose así, conocer un poco más sobre el tema. No hay capacidad de análisis y de discriminación de la información encontrada. Investigar los puede llevar a conocer qué es lo que pasa en el mundo, que se está desarrollando en su medio en otras partes del mundo, es una forma de integrarse y de globalizarse; pero hay que tener criterio y saber buscar la información. Se tiene la idea de que la investigación es una herencia cultural, que la capacidad es genética; y que es difícil encontrar alumnos que realmente se interesen por investigar. Pero también se tiene el concepto de que a través de la investigación se encuentran razones y respuestas, que hay que ser creativo para poder investigar.

Nuevamente se establece la necesidad de dirigir el pensamiento a través de la investigación, ya que es la ventana que les abre el mundo del conocimiento y de las diferentes posibilidades de abordarlo; ahora les pregunto a los docentes: ¿qué hemos hecho para inducir a los alumnos a investigar; o para que definitivamente no quieran investigar?

Cierto que en el nivel universitario, es claro que los alumnos tienen una responsabilidad que tiene que asumir, pero se pueden dar opciones y facilitar el acceso a la investigación, proponiendo líneas de trabajo relacionadas con la competencia de los alumnos, y con consistencia e insistencia, por parte de los docentes. Ante esto propuse la siguiente pregunta.

### **¿Cómo descubres que hay resistencia a pensar por parte de los alumnos?**

-Quizá, se debe a que cuando reflexionan, ¡batallan mucho!- responde una de las entrevistadas.<sup>34</sup>

Tal parece que pensar es un proceso inexplicable, cansado, arduo, difícil, comprometedor y no necesariamente satisfactorio. Además contamos con alumnos cuya apatía sobrepasa de cualquier otra capacidad de trabajo, sus intereses están a nivel de adolescentes insipientes de los primeros grados de secundaria; muy preocupados por sus relaciones humanas, dedicados al uso de la susodicha libertad con la que cuentan; y a querer convencer a los docentes que con lo poco que han aprendido y aprenderán, están listos para su desarrollo profesional en el futuro. Se centran en una autodefensa de su negativismo y de su falta de cultura, tratando de encubrir, con necedad, los grandes huecos de instrucción, cultura y conocimiento que tienen. Por lo mismo adoptan actitudes como apatía, desinterés, enfado, aburrimiento; entre otras, porque ellos mismos no saben qué hacer con su propia deficiencia e ineficiencia.

Creo firmemente, que un estudio sobre este tema sería un buen inicio para una maestría en docencia: primero, porque necesitamos reconocer al adolescente tecnificado pero falto de muchas características como el gusto por pensar e investigar; segundo, porque mientras no se haga algo al respecto, la educación universitaria se vuelve una extensión de la preparatoria; y si de la universidad los alumnos van a enfrentarse con la realidad del mercado, entonces la etapa de aprendizaje de conocimiento y habilidades especiales, tiende a desaparecer. ¿Es acaso este fenómeno producto de la postmodernidad tecnológica?

### **1.4.4. Creatividad**

Si analizamos la frase de la misión universitaria de la UAS, la trascendencia que se pretende es un paso que después de la descripción de ciertas características de los alumnos, no es fácil cubrir la misión que se propone. De hecho, trascender significa aquello que está desligado más allá de los límites naturales<sup>35</sup> y desligado de ellos; esto nos indica que está implícito en esta descripción de la misión universitaria que los alumnos con los que trabajamos son seres pensantes, creativos, responsables disciplinados, etc.; y que todos o la mayoría terminan sus estudios con una preparación integral sólida y listos para integrarse al mundo de trabajo, con los conocimientos y herramientas necesarios para darle nuevos giros a la profesión y al ambiente donde se van a desarrollar.

---

<sup>34</sup> Entrevista A.B.

<sup>35</sup> Definición tomada del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Para plantear lo anterior se requiere de individuos, además de pensantes, creativos, para resolver de variadas formas los problemas y ofrecer soluciones originales y plausibles; y con ello lograr la transformación del entorno que propugna la misión de la universidad.

Las preguntas que a continuación se presentan tienen como objetivo verificar si los docentes toman en cuenta la necesidad apremiante de la universidad de formar profesionistas talentosos, hábiles y dispuestos a fomentar el cambio social.

### **¿Cómo defines la creatividad?**

Hay una percepción de creatividad como la producción de algo novedoso, diferente, inventar lo que no existe, dar soluciones diferentes a un mismo problema, desarrollar algo que sea de utilidad a los seres humanos. La sublimación de lo cotidiano, la presentación de elementos novedosos, presentar lo que aún no existe, todas ellas son definiciones que profieren los docentes en lo que a creatividad se refiere.

### **¿Cómo se promueve en los alumnos?**

Curiosamente hay el concepto de que depende mucho de la materia que se imparta el poder promover actitudes creativas, como si la creatividad estuviera supeditada a un campo de estudio específico. Efectivamente los entrevistados responden a la pregunta, pero más que responder hay un aire de justificación y no se responde claramente cómo se promueve esta capacidad en los alumnos; y sólo un docente acepta no haberlo promovido en su cátedra.<sup>36</sup>

Por otra parte, se considera que los alumnos de la UAS tienen como preocupación primordial ser económicamente productivos, lo cual los aleja de pensar creativamente, puesto que producir dinero es un proceso más mecánico que creativo. Se acepta, sin embargo, que la creatividad requiere de pensamiento avanzado y desarrollado, de alguna forma el individuo ha adquirido, o simplemente tiene la disciplina mental necesaria para ser creativo. Se reconoce, por otra parte, que no hay la tendencia a buscar soluciones diversas, es una actividad poco fomentada. Para ser creativos se requiere, además de interés, investigación, lectura, participación, alejarse de estándares establecidos, de activar todos

---

<sup>36</sup>Es interesante la opinión que tiene el entrevistado sobre creatividad, más tendiente a la cuestión artística.  
Entrevista O.A.

los sentidos, de percibir el mundo, analizarlo y así poder ofrecer alternativas diferentes que se acerquen a lo creativo.

### **¿A cuál podría considerársele el pensamiento más, o menos, creativo?**

No puede subsumirse a un solo tipo de pensamiento, porque en rigor, todos son creativos. Sin embargo, hay la percepción de que el creativo tiene que ver con el campo de acción, de la carrera que escojan. No se podría sostener si la creatividad pertenece al pensamiento lógico, o si recae más en la parte emocional del individuo, el vértice donde convergen emoción y razón puede ser el punto nodal del área creativa. Prevalece la percepción de que el pensamiento analítico es el más alejado de la creatividad, porque no tiene esa chispa espontánea fantásica que es, para algunos entrevistados, el disparador de la creatividad. Además, depende mucho de la personalidad del individuo, ante mayor sea su apertura al conocimiento, al mundo que nos rodea, a la participación con otros en forma de retroalimentación, tienen mayores posibilidades de desarrollar pensamiento creativo; en cambio, los introvertidos reducen las anteriores posibilidades y ello redundará en un encarcelamiento de las ideas a patrones fijos e inamovibles; no hay posibilidad de presentar ideas porque se espera la solución y no se presentan alternativas. De hecho la creatividad tiene que ver mucho con la capacidad de trabajo, la capacidad de enfrentar los problemas siguiendo un proceso de análisis y de generación de posibles soluciones de donde se seleccionan las más plausibles después de evaluarlas.<sup>37</sup>

### **¿Cómo descubres las capacidades creativas de tus alumnos?**

Mucho depende de lo social, de los patrones aprendidos, de la apreciación del mundo que te rodea y de los medios que se tengan para desarrollar la capacidad para resolver problemas. De hecho algo tienen en lo personal que les permite ser creativos; es, hasta cierto punto, fácil detectar al buen estudiante, al inteligente; pero no necesariamente éste es el creativo; porque el creativo tiene cierta

---

<sup>37</sup> De acuerdo a Ned Herrman el proceso de resolución de problemas consta de seis pasos: identificar y seleccionar el problema, analizar el problema, generar soluciones potenciales, seleccionar el plan de solución, implantarlo y evaluarlo. No necesariamente todos los pasos tienen que ser creativos, pero alguno de ellos que se resuelva creativamente desatará una reacción en cadena que proporciona una mejor solución. Es tarea de los docentes considerar las posibles soluciones creativas. Ver: Herrman, Ned, *The creative brain*. USA, Brain Books, 1989.

rebeldía que lo hace profundizar en sus conceptos, no se conforma con lo convencional; insiste en buscar con constancia y persistencia hasta llegar a la respuesta esperada o a la comprensión del problema. Es ahí donde se detectan a los líderes; así que de alguna forma la personalidad creativa tiene una veta de liderazgo que bien puede o no ser desarrollada, no son características necesariamente incluyentes, ni excluyentes.

La siguiente pregunta es el corolario, pues una vez detectados a los alumnos que tienden a pensar creativamente, resulta evidente ahora preguntar:

#### **¿Cómo persuades a tus alumnos a decir (o producir) algo original?**

Hay materias que se prestan para ello, sería el caso de los idiomas. Por ejemplo, el lenguaje es el resultado del pensamiento; de la manera como se expresen, como concatenen sus ideas, el orden en que se presentan; y la calidad del lenguaje con el que se presentan, representará la capacidad creativa. Caso similar, el de las matemáticas, o de las ciencias exactas. No existe duda de la capacidad necesaria para encontrar las solución a los problemas; los docentes de estas materias tienen formas de promover el pensamiento creativo; quizá resulte más difícil para los docentes que tienen que ver con aspectos financieros o técnicos, porque ejercitar la mente a encontrar soluciones originales requiere, en primera instancia, pasar por aspectos como cálculos o comprensión de la pregunta, hasta la toma de decisión para abordar un problema; y así, encontrar soluciones creativas.

#### **1.4.4. Calidad de la educación**

Este concepto no ha logrado concretar su significado, porque cada centro educativo; o corriente educativa, reconoce como calidad educativa a diferentes aspectos; para algunos serían los contenidos que se enseñan; para otros, la forma o métodos educativos que se aplican; y en el presente se llega a considerar la tecnología en el salón de clase, como el pizarrón electrónico, las computadoras, los proyectores o los laboratorios. Ante la imperiosa necesidad que tienen las universidades privadas de ser reconocidas como centros educativos de calidad, han azuzado a las instancias acreditadoras a establecer parámetros considerados de calidad. Entre ellos está la calidad del docente; y, en efecto, se ha recurrido a ellos con el objeto de incidir en la calidad de la educación.

“la evaluación de la docencia como práctica social constituye un recurso fundamental para la mejora de los procesos educativos, en la medida en que se conceptualice como una

oportunidad de reflexionar y cuestionar las características que se consideran esenciales en las experiencias de enseñar y aprender”<sup>38</sup>,

Como los docentes de la UAS son evaluados constantemente, tanto por los directivos como por los alumnos, es importante conocer qué se entiende por calidad de la educación y cómo afecta al desempeño del docente.

En suma, la calidad es un concepto que depende de la moda educativa, de grupos que implantan sus métodos educativos por medio de certificación privada o gubernamental. Lo que reduce el concepto calidad a una especie de investidura mística que sólo las instituciones que dicen impartir educación de calidad saben a qué se refieren.

Por lo anterior, integré una serie de preguntas al respecto para constatar si los docentes tienen ideas parecidas en cuanto a este concepto que resalta en todas las descripciones de la misión y visión de los centros educativos.

### **¿Cuál es tu concepto de calidad de la educación?**

Las respuestas a esta pregunta son variadas y van desde considerar la calidad de la educación como la respuesta a los problemas educativos nacionales, hasta el salón de clase, donde el maestro transmite con profesionalismo los conocimientos; implica, asimismo, el proveer a los alumnos de herramientas necesarias para desglosar la información y entender los conceptos que se trabajan en la clase.

La calidad de la educación, opinan los docentes, debe redundar en la competitividad de los egresados en el mercado de trabajo; con desempeño de excelencia y con en el interés por mejorar el medio donde se desarrollan. Se puntualiza el concepto calidad cuando expresan que un docente de calidad es aquél interesado en su materia y en la transmisión de conocimientos, que esté a la

---

<sup>38</sup> Tirado Segura, Miranda Díaz, y Sánchez Moguer, La evaluación como proceso de legitimidad, en: *Perfiles Educativos* 8, vol. XXIX, núm. 118, 2007. pp. 7-24

vanguardia en su campo y que cubra los requisitos impuestos por la institución educativa: puntualidad, presentación personal, métodos de enseñanza, objetivos claros, manejo de contenidos coherentes, etc. Calidad, por parte del maestro, implica exigencia, experiencia y conocimiento. Es interesante el comentario sobre el caso de la UAS donde la universidad pierde el objetivo de ofrecer a los alumnos la mejor preparación; por un lado, porque la posibilidad de adquirir estatus y de escalar socialmente ya no existe y el esfuerzo estudiantil se reduce a cubrir únicamente sus créditos; y por otro, porque la institución está más preocupada por atender esos aspectos que a exigir altos niveles de rendimiento escolar. Así, el concepto calidad pierde intención, no hay interconexión con otros rubros que impliquen calidad. En general, sólo se hicieron comentarios sobre los docentes.

### **¿Qué evidencia la calidad y cuáles serían sus indicadores?**

Al hablar de calidad en el conocimiento se incluyen a los maestros, su actitud frente a la enseñanza; el propio contenido del saber; la posibilidad de que los alumnos puedan analizar y discutir sobre cualquier tema<sup>39</sup>, y la apertura de los docentes hacia el nuevo saber. En cuanto a instalaciones se requiere de los laboratorios, los talleres, el centro de cómputo, la biblioteca, los aparatos electrónicos –proyector, pizarrón electrónico, sonido, etc.- Por otra parte, se considera que los alumnos tienen la necesidad imperiosa de demostrar capacidad para expresarse con corrección, en forma oral y escrita; y como parte adyacente a una educación holística, la integración de actividades físicas y de actividades artísticas y estéticas que desarrollen el espíritu.

Uno de los docentes comenta que “la calidad de la educación va en proporción directa con el número de alumnos que se preparan y el número de egresados que logran obtener puestos importantes, o puestos clave; en el sentido de tomar decisiones; o que sean capaces de inventar o desarrollar un nuevo producto o máquina, o algún sistema que perdure.”<sup>40</sup>

En una universidad la calidad, concluyen los entrevistados, está determinada por el conjunto de métodos de enseñanza innovadores, planes de estudio competitivos a nivel internacional, y una buena interrelación, interconexión, entre administración, docencia, programas, biblioteca y estudiantes.

---

<sup>39</sup> La UAS por ser universidad católica, tiene temas restringidos sobre los cuales no se puede hablar ni discutir en clase; hay una revisión constante del acervo bibliotecario para retirar aquellos libros que propugnen un pensamiento diferente al que los Legionarios de Cristo esperan. Lecturas que contengan temas sexuales, religiosos antagónicos, etc., son vetadas. Aunque los alumnos tienen intención de apreciar distintas posturas filosóficas, se insiste en un control sobre los conocimientos enseñados en el salón de clase. Esto, según los docentes, afecta la calidad de la educación.

<sup>40</sup> O. A. entrevista personal

### **¿Cómo favorece la actitud de los docentes la calidad de la educación?**

Una vez más, la situación socio-económica que prevalece en la universidad, y la actitud de los dirigentes de la universidad, evita que los docentes tengan injerencia en la calidad de la educación, porque cierto es que la UAS pretende formar líderes, pero se dejan de lado temas como concepto de clase social, pobreza, carencia, explotación, violencia, necesidades económicas del país, etc. Temas de la vida real en los que no se abunda. Tal parece que la universidad se convierte en el sinónimo del mundo feliz.

En la UAS uno de los puntos importantes donde se hace hincapié, es en hacer sentir a los alumnos que la universidad también implica diversión y para ello se organizan reuniones, comidas, fiestas, etc. Ante esto es difícil concentrarse en actividades netamente académicas, pues parece que es más importante que los alumnos socialicen y se diviertan, a que se entreguen con esa misma pasión al estudio. Es difícil, comentan los docentes trabajar en estas circunstancias. De hecho opinan que el haber quitado el requisito de presentación de tesis de los programas de todas las carreras, en cierta forma ha flexibilizado la enseñanza, misma que se ha vuelto más laxa. Ya no hay rigidez en la investigación, y el uso del internet sirve en gran medida para llenar cuartillas (copiar-pegar) sin ni siquiera analizar los contenidos que se encuentra. Para que el docente realmente favorezca la calidad, se requiere de investigar, de un 'trabajo académico que sea el respaldo de su actividad pensante'.<sup>41</sup> También se insiste en la búsqueda de valores que no tienda tácitamente a lo económico; 'pero una cosa es lo que el docente quiere hacer; y otra es, si lo dejan'.<sup>42</sup>

Lo enriquecedor de las opiniones de los docentes es que, en este caso, cada uno ha propuesto diferentes rubros donde se incide en la calidad de la educación. Por otro lado se menciona la necesidad de mantenerse a la vanguardia en lo pedagógico y en lo tecnológico: y un punto que hay que resaltar es el comentario de 'cuando un maestro recibe capacitación en la institución donde trabaja, tiene pertenencia a la universidad'<sup>43</sup> porque se promueve un mejor desempeño en el aula y como consecuencia en la vida académica.

En el caso particular de la universidad, dado que los alumnos pagan altas colegiaturas, se les presta atención personal, que en ocasiones se confunde con consentimiento a sus caprichos, por ejemplo: cambio de carrera; de clase, porque no hay empatía con el maestro; de fecha de examen, porque hay un viaje previsto o una fiesta familiar que requiere de su presencia; de calificación, porque están más

---

<sup>41</sup> I. L. entrevista personal

<sup>42</sup> A.B., entrevista personal

<sup>43</sup> O.D., entrevista personal

preocupados por la obtención del crédito de la materia, que por el conocimiento mismo, de justificación de faltas, para tener derecho a examen, etc. Esta circunstancia tiene dos consecuencias; para el alumno, se le da a entender que la atención que recibe es el poder que tiene sobre las autoridades académicas –maestros, coordinadores, tutores- y minimiza su entrega al estudio; para el maestro, porque no se siente enseñante, sino servidor de individuos con poder como para hacerlo perder su trabajo.

### **¿Las acreditaciones, tanto internas como externas, evidencian calidad?**

La opinión sobre las acreditaciones muestra desconfianza ante la forma en que se llevan a cabo. Se tiene la impresión que hay burocratismo en el proceso, situación que realmente empaña la intención objetiva de las acreditaciones de la institución. Se acepta que es necesario este tipo de evaluaciones para darle prestigio a la universidad, pero se reconoce que nos siempre son objetivas, que lo que se pregunta y lo que se pide es intrascendente; pero que en el caso de ciertas carreras es importante tener alguna certificación a nivel internacional, porque se trata de carreras específicas que requieren de algún tipo de acreditación para ser altamente competitivo en el mercado.<sup>44</sup>

Cierto es que para acreditar una universidad y considerarla con nivel de excelencia, se tiene que contemplar un cuerpo docente con maestría o doctorado. La impresión de los entrevistados es que, efectivamente, lo anterior es sumamente importante; pero ello no garantiza la calidad de la enseñanza, porque un postgrado no equivale a un buen docente; peor aún, en ocasiones se contratan docentes con algún grado, pero que nada tiene que ver con la materia que imparte. Tal parece que hay mayor preocupación por cubrir el requisito de las instituciones acreditadoras, que atender la calidad de la enseñanza.

En el ámbito de lo interno, el fantasma de la acreditación provoca que se pierdan buenos elementos docentes porque no cuentan con el grado necesario. No se analiza la posibilidad de hacerlos participar en programas internos que ayuden tanto al docente como a la institución y ambos trabajen por la excelencia. Anteriormente se había mencionado que quien es invitado a participar en programas de formación docente, o administrativa, o de cualquier otra índole; estará más dispuesto a coordinarse con la institución; y, además de tener precisos los objetivos educativos de la institución, trabajará con mejor empeño, si se le considera como parte de un grupo dedicado a la educación.

---

<sup>44</sup> Tal es el caso de la carrera de ingeniería en sistemas.

### **¿Cómo se comprometen los docentes con la calidad?**

Independientemente de que en el presente el tema de la calidad se haya globalizado y se hayan hecho reglamentaciones y lineamientos a seguir para obtenerla; el caso de la docencia es una actitud personal de compromiso; porque requiere de estudio, de investigación, de preparación, de asistir seminarios, conferencias, etc., para estar a la vanguardia en cuestiones educativas. Sin embargo, aunque sea una actitud personal, se requiere del apoyo de la institución para comprometerse junto con el docente y propugnar por la calidad esperada; tanto por los acreditadores, como por los alumnos, los directivos, los coordinadores, y por el mercado laboral. El docente no es un ente solitario, necesita participar en el entorno educativo donde desarrolla su trabajo; para ello requiere de comunicarse, ser escuchado y dejar de ser considerado subprofesional por el sólo hecho de dedicarse a la docencia en lugar de a su especialidad. Como en todo ámbito, hay que estar a la vanguardia.

Cuando una institución educativa tiende más a lo institucional que a lo educativo, se cae en el mercantilismo. Las acreditaciones, las evaluaciones, las tabulaciones, etc., muestran más interés en el comportamiento comercial mercadotécnico de la institución que en el educativo. Evidentemente, precisamente por tratarse de una institución educativa, hay que evaluar ciertos aspectos pero con la intención de conocer problemas, y de ofrecer soluciones; el hecho de que los alumnos evalúen a los docentes puede ser un indicador de la forma en que se imparten clases y si la forma de enseñar de los docentes incide en el aprendizaje de los alumnos; pero cuando éstos se utilizan como forma de cubrir un requisito administrativo, pierden la intención de valoración al profesional. La formulación de las preguntas puede no ser comprensible para los alumnos quienes no pueden discriminar conceptos como evaluación, aprendizaje, calidad en actividades de aprendizaje, entre muchos otros.

La pregunta a continuación tiene como objetivo conocer la percepción de los maestros ante este tipo de evaluaciones y si éstas realmente inciden en la calidad de la educación.

## **¿La evaluación de los docentes por los alumnos es realmente representativa de la calidad profesional del docente?**

La percepción de la evaluación<sup>45</sup> de los docentes por los alumnos no es positiva, se piensa que no son indicadores de algún punto objetivo, porque sólo se fijan en aspectos no directamente relacionados con el acto docente; la forma de vestir, la puntualidad, la relevancia de la información presentada, la empatía con el grupo, etc.<sup>46</sup> Además, sí hay exigencia por parte del maestro en lo que se refiere al manejo de la información, presentación de trabajos, grado de dificultad de los exámenes, evaluación, calificaciones, etc., los alumnos no lo reconocen como importante y tienden a contestar el cuestionario de manera informal o arbitraria.

Ahora bien, una vez llevada a cabo la evaluación ¿qué sucede con los resultados? ¿Efectivamente es parte de un proceso que incide en la calidad de la enseñanza? ¿Cómo se resuelven los problemas? Los docentes que trabajamos en esta institución no hemos conocido las formas de corregir aspectos negativos, sólo constatamos que cuando un maestro no obtiene la puntuación esperada, simplemente se le reducen o se le cancelan sus horas de trabajo, en otras palabras, es despedido.

---

<sup>45</sup> La evaluación de programas y sujetos que intervienen en el proceso educativo, viene a ser una de las estrategias utilizadas en las universidades para el diseño y conformación de nuevas políticas, que normalmente obedecen a las exigencias de las instancias acreditadoras –Ceneval, Annuies, Fimpes, entre otras- que a su vez evalúan a las universidades para insertarlas en un rango de calidad. Este tipo de evaluación, que pretende estandarizar a las instancias educativas para que ofrezcan servicios profesiones de cierto nivel, obedece al proceso globalizador “que sirve de base para justificar exclusiones, descalificaciones y para la formación de grupos hegemónicos representados por élites académicas, administrativas o políticas o por los propios evaluadores profesionales, que a partir de cierto momento de la historia educativa nacional, dedican sus energías a mantener su condición de privilegio.” Además de pretender indicar niveles de calidad, la evaluación “se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se sustentan calificaciones de profesores e investigadores para promociones, estímulos y sueldos.” Citado en Glazman, Raquel. Educación y valores. Conferencia presentada en el VI Simposio Valores y Currículo. Intenciones y Realidades, del Departamento de Educación y Valores del ITESO. En: *Sinéctica* 14 Ene.-Jun./1999

Como en la UAS los docentes son evaluados hasta tres veces en el año, consideré pertinente integrar esta pregunta; si bien es cierto que se develan aspectos en el salón de clases que difícilmente se pueden conocer a menos que los alumnos los describan, también se puede volver un arma de dos filos, pues se le otorga al alumno la facultad de acusar al docente y hacer que lo despidan.

<sup>46</sup> Véase el Anexo: Distribución de frecuencias de la evaluación docente y Evaluaciones promedio y por curso del profesor.

#### **1.4.6. Maestría en Docencia**

Aunque los docentes entrevistados son maestros con muchos años de experiencia, ninguno de ellos tiene estudios, diplomados o algún tipo de profesionalización de la docencia; todos han trabajado en diferentes instituciones; pero la directriz de su práctica docente ha sido la experiencia. Por esta razón se les preguntó si estarían dispuestos a cursar la maestría en docencia.

#### **Si la universidad ofreciera la maestría en docencia, ¿te interesaría participar?**

Precisamente porque los maestros entrevistados tienen muchos años de experiencia en la docencia, presentan interés en participar en un programa de maestría. No están en desacuerdo con ampliar sus conocimientos teóricos; de hecho hay gran interés en investigar y conocer nuevas tendencias. Aunque hay motivación, cuatro entrevistados tienden más a los cursos prácticos que a ampliar sus conocimientos teóricos, buscan cursos dinámicos, donde se analicen temas como atención de los alumnos, concentración, etc. Quizás por su vasta experiencia no encuentran la necesidad de estudios formales, aunque una vez instaurado el programa de postgrado en la UAS sí participarían. De hecho se propone que se instaure el departamento de pedagogía donde se analicen los programas. Se discutan propuestas y se abran líneas de investigación.

#### **¿Qué crees que debiera tener un programa de maestría en docencia?**

Temas como didáctica, pedagogía, evaluación, estrategias metodológicas y tecnológicas. Se sugiere que se conforme un centro de educación continua, un departamento de pedagogía, y que el enfoque de los cursos sea a detectar problemas y corregir errores que se cometen en la impartición de clase; investigar para mejorar el aprovechamiento de los alumnos y sobre la enseñanza de la materia específica.

Estas respuestas indican que los docentes de UAS están abiertos y aceptan la idea de continuar con estudios de maestría en docencia. Es una forma real de incidir en la calidad de la educación, tema que más que preocupar, debe ocupar al mayor número de docentes de la UAS. No es que haya un momento preciso de iniciar un programa de maestría, simplemente hay que llevar a cabo medidas precisas, objetivas y constantes que coadyuven al bien común que pretende en una casa de estudios como la UAS. Es, pues, momento de lanzar una propuesta con la intención de alcanzar la calidad de la educación esperada, tanto para cubrir las necesidades internas y externas de la universidad.

Para no ser la única participante en esta valoración sobre la universidad y aspectos relevantes en educación, entrevisté a docentes que con sus opiniones aclararon y reiteraron algunos de los conceptos que se consideran como indicadores de calidad.

Si bien están inmersos en la universidad por ser docentes de tiempo completo, la historia de su vida lo comprueba, quizá por la dinámica diaria y rutinaria, pasan por alto aspectos importantes en su trabajo o, en ocasiones, desconocimiento de la materia. Sin embargo, llama la atención el hecho de que todos se consideran buenos docentes, aceptados por sus alumnos, respetados y hasta queridos; pero de docencia, como tal, sólo tienen el conocimiento que da la experiencia, su conocimiento didáctico en todos los casos es empírico, ninguno de los entrevistados mencionó haber hecho estudios, lo mismo sucede con el rubro psicológico. En cuanto al filosófico, dos de las entrevistadas tienen estudios de maestría; en cuanto a lo tecnológico, sólo uno de los entrevistados tiene doctorado en sistemas de computación, lo cual le abre el panorama técnico, esto hace que recalque su integración en la educación del nuevo cuño.

No que la experiencia sea desdeñable, al contrario, finalmente es la formadora de docentes considerados como excelentes por las calificaciones otorgadas por los alumnos y por los directivos; en definitiva es la guía supervisora implacable del quehacer docente. Por eso si ya existe la riqueza de experiencias, creo que es muy buen momento para aderezarla con conocimiento de aspectos relevantes como son los psicológicos y los pedagógicos.

Además, resulta evidente que la universidad, por evitarse el trabajo de dar espacio de capacitación docente, ya sea porque implica gasto, planeación y administración; recurre únicamente a la exigencia ríspida de que el docente tenga un postrado, pero no con la intención clara y objetiva de incidir en el proceso educativo, sino para adquirir el reconocimiento de las acreditadoras como universidades de calidad y excelencia sin realmente serlo.

Lo que resulta conmovedor hasta cierto punto, es que los docentes a pesar de todas estas adversidades, consideran su trabajo bien retribuido; no en sí por la propia institución, sino por los discentes, en cuanto a relación humana se refiere; porque nada tiene que ver con la remuneración en especie; y curiosamente, no estriba en ello su calidad como docente.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> De acuerdo a las evaluaciones de los profesores llevadas a cabo por los alumnos, son docentes que alcanzan puntuaciones muy altas, son reconocidos como “muy buenos” o “excelentes profesores” por los alumnos, ver Anexo II.

Una vez que se ha reflexionado y discurrido sobre estos temas, continuaré con el análisis teórico de cada uno, y la posibilidad de integrarlos en una propuesta concreta para un lugar estrictamente para el docente.

Primeramente, ubicaré la universidad como la instancia educativa por antonomasia, su papel en la sociedad. Finalmente es el espacio educativo donde el estudiante conforma la parte donde termina sus estudios y donde se tiene acceso a cualquier información de forma plural. El conocimiento en la universidad puede ser abordado desde cualquier perspectiva; permitiendo a los individuos, forjar sus propios criterios. En segunda instancia, analizaré el rol de la universidad privada, sus objetivos y sus alcance, en concreto la UAS, y hasta qué punto cumple con la misión que se propone.

---

## Fundamento de las categorías utilizadas en en el estudio de caso

---

## Capítulo II

---

# Universidad y sociedad

---

Para abordar el espacio educativo universitario es necesario conocer dónde se inserta en la sociedad y cuáles son sus características. Ciertamente es que la universidad es el área educativa donde los individuos alcanzan la parte terminal en cuanto a estudios escolarizados se refiere; lo cual no significa que éste sea el punto final del desarrollo intelectual del individuo; sin embargo, es el inicio de la fase de preparación para la vida profesional; y por ende la enseñanza que ahí se imparte debe ayudar a los alumnos a perfilar sus capacidades hacia el logro de sus objetivos tanto intelectuales como profesionales.

Por lo anterior consideré pertinente indagar sobre el papel que desempeña la universidad en la sociedad, y las implicaciones que tiene para estudiantes y maestros; en específico la UAS; dado que es una institución privada, y como tal, tiene propósitos y enfoques definidos a preparar alumnos con características socioeconómicas diferentes a los de las universidades públicas, o a los de otras instituciones con inclinaciones filosóficas o tecnológicas diferentes.

No intento justificar el papel de la UAS como institución educativa dependiente del grupo religioso de los legionarios de Cristo, simplemente ubicarla socialmente para analizar los otros conceptos incluidos en esta tesis, con referencia a los alumnos y docentes de esta casa de estudios. Las reflexiones vertidas en las entrevistas están directamente relacionadas con esta universidad, porque es aquí donde los entrevistados trabajan de tiempo completo.

Este capítulo se inicia con una breve exposición sobre el concepto de universidad y después se expone la UAS y su ubicación en la sociedad como centro de educación superior.

## 2. Universidad y sociedad

Para Durkheim la sociedad sólo puede sobrevivir si sus miembros tienen características homogéneas, mismas que se perpetúan y se refuerzan por medio de la educación; asimismo, ella es el medio por el cual el individuo pasa a ser un ser social. La sociedad necesita de individuos preparados metódicamente para representar un rol y de esta forma asegurar su existencia. La institución educativa es el centro que tiene como función la socialización metódica por la que se transmiten valores, estándares de vida y conocimiento. Corresponde a la universidad concluir el proceso educativo que ha llevado el individuo desde su primera infancia.

Dewey sostiene que una sociedad se mantiene por la renovación constante de sí misma y es el resultado de la educación de los miembros inmaduros del grupo social. La educación es, pues, un proceso que promueve y cultiva; desarrolla y hace crecer; es una actividad que moldea y forma, para alcanzar la forma normal de la actividad social. Así, un individuo que comparte sus actividades con otros vive el entorno social, y lo que hace, o cómo lo hace, depende en gran medida de la aprobación, o desaprobación, de los demás; no hay actividad alguna que realice que no tenga que considerar su punto de vista, hay pues, una interacción constante y recíproca.

Para fines educativos, lo importante es recalcar cómo el entorno social sustenta a los miembros inmaduros para después hacerlos partícipes en la sociedad. De hecho se propugna por un ideal humano, que presenta un modelo de persona desde el punto de vista intelectual, moral y físico, “este

ideal viene a ser la cruz de la educación.”<sup>48</sup> La misma sociedad dictará qué espera de la educación y con qué objetivo educa, y cuáles son los factores que deben de intervenir.

El principal objetivo de la educación no se circunscribe a considerar hábitos externos, meramente instintivos, para ello se requiere simplemente entrenamiento; sino a encontrar la manera en que el individuo le sea agradable a los otros, con la intención de ser feliz y evitar el dolor del fracaso. Si consideramos el espacio universitario como un sub-sistema que depende del sistema social, el cual posee una autonomía relativa y, como todo sistema social, depende de fuerzas que logran su permanencia y otras que pugnan por el cambio; las primeras derivan del sistema social como un todo, y las segundas, responden a las necesidades sociales que emergen y son específicas para el cambio. Se trata, pues, de que el espacio educativo y la sociedad sea donde sus integrantes se unan porque comparten valores e ideales similares,

“un sistema escolar está formado por dos componentes. Por una parte se encuentran todos los arreglos estables y métodos establecidos, en una palabra, instituciones; porque hay instituciones pedagógicas como hay instituciones jurídicas, religiosas o políticas; pero al mismo tiempo, en el interior de la máquina así constituida, hay ideas que mueven y que la instigan a cambiar. Excepto quizá en raros momentos de apogeo hay siempre, aún en el sistema más preciso y mejor definido, un movimiento hacia otra cosa distinta de la existente, una tendencia hacia un ideal más o menos claramente entrevisto”<sup>49</sup>

Si entendemos a la universidad como un espacio donde se conjuntan valores morales y acervo de conocimiento, es necesario revisar los cambios que en esta institución sobrevienen como resultado de los cambios políticos y sociales del entorno, del surgimiento de necesidades y actitudes diferentes y de las aspiraciones pedagógicas de la misma institución. De otra forma estaríamos concibiendo a la universidad como un espacio aislado y sin dinamismo.

La posición de Durkheim ante tal situación apoya el hecho de que si la sociedad está en movimiento debido a la industrialización y a la creciente división del trabajo, es cuidar que no sobrevenga un rompimiento social por no comprender la especialización de las funciones sociales de los individuos porque se corre el riesgo de desintegrar la “solidaridad social”. Para evitarlo, propone legitimar los derechos y las responsabilidades de los roles sociales de todos los integrantes de una sociedad. La educación, pues, viene a ser el vehículo para ello. Además, si entendemos a la pedagogía como la

---

<sup>48</sup>Filloux, Jean Claude. Durkheim, Emile, en: *Prospects*, The quarterly review of comparative education (Paris UNESCO, International Bureau of Education), vol.23, no.1/2, 1993. p304

<sup>49</sup> Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Bogotá, Ed. Linotipo, 1980. p 179

teorización de la práctica educativa se debe considerar en qué forma la sociología tiene influencia en los análisis sobre el sistema educativo y en las corrientes pedagógicas que se practican en el sistema, en este caso particular, universitario.

Por otro lado, Durkheim sostiene que el respeto por la persona es el único valor que asegura la cohesión entre los individuos en una sociedad moderna; lo único que los seres humanos pueden compartir es el respeto hacia ellos mismos como seres humanos; y este respeto es la única cohesión social que prevalece, es el único “vínculo social genuino”<sup>50</sup>

En la época moderna, industrializada y globalizada, hay mayor influencia de otros medios en la educación que la mera influencia familiar, o social, sobre la toma de decisiones educativas. En primera instancia, las instituciones educativas han asumido la formación normativa y la enseñanza de destrezas que antes correspondía a la familia. La escuela se convierte en el agente socializante principal, que tiene que desarrollar técnicas para contrarrestar la influencia de otros medios en su tarea principal educativa, y que celosamente ha guardado como forma política y social de mantener su postura en la sociedad.

En una sociedad capitalista la educación es vista por los sociólogos como uno de los medios para perpetuar el modelo social existente, funge como fuerza conservadora de la sociedad. Dado que la escuela provee educación, también exige respuesta a la entrega de conocimientos para incrementar el capital cultural<sup>51</sup>; así, la cultura se vuelve aristocrática, y sobre todo, se torna una “relación aristocrática de la cultura.”<sup>52</sup> Las aptitudes para alcanzar cierto estatus educativo se consideran desiguales, son dones; que sólo a través de una cultura aristocrática podrán desarrollarse. Se intenta más con quien tenga capital cultural, pero se olvida que el trabajo de adquirir conocimiento es personal, de superación, y no necesariamente depende directamente del capital cultural. Efectivamente, se trata de una riqueza externa que se incorpora al individuo, no se puede transmitir instantáneamente, requiere de su participación activa y no puede ser acumulada más allá de las capacidades (biológicas, psicológicas, cognitivas), que el individuo tiene para apropiarse de aquél.

---

<sup>50</sup> J.C. Filloux. *op.cit.* p 306

<sup>51</sup> Se entiende por capital cultural, las formas de conocimiento, habilidades, ventajas que una persona tiene y que le representa un estatus más alto en la sociedad. Los padres proveen a los hijos de un capital cultural al transmitirles actitudes y conocimiento que necesita para triunfar en el sistema educativo donde está inserto. Véase Bourdieu. P. The forms of capital. en J.G. Richardson's *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241–258. <http://econ.tau.ac.il/papers/publicf/Zeltzer1.pdf>

<sup>52</sup> BANKS, Olivia. *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid, Ediciones Narcea, 1983. p68

El principio más poderoso de la eficiencia simbólica del capital cultural sin duda recae en su lógica de transmisión.<sup>53</sup> Por un lado, la capacidad para apropiarse del capital cultural objetivado y el tiempo necesario para que suceda depende mucho de la capacidad cultural de la familia; por otro, la acumulación de capital cultural, desde su inicio, comienza a darse entre los individuos cuyos padres tienen fuerte inclinación a considerar el capital cultural como reforzador o movilizador social productivo. El tiempo que un individuo requiere para la adquisición del capital productivo depende de la capacidad familiar de prolongar el tiempo libre de los individuos, más claramente, de necesidades económicas apremiantes; que es la condición sine qua non para acumulación de conocimientos.

La universidad vuelve objetivo el capital cultural con las cualificaciones académicas otorgadas, porque de esta forma garantiza que en el mundo productivo los individuos con las mayores cualificaciones tienen entrada inmediata, el certificado que obtenga de su competencia cultural le confiere al individuo un valor constante y legal con respecto a la cultura.

Una vez asegurado el capital cultural, el capital social -considerado como el conjunto de recursos potenciales que junto con la red de relaciones en un grupo similar, promueve el reconocimiento del individuo como parte del grupo- provee, a cada uno de los miembros de un grupo, el apoyo del capital colectivo, que bien puede provenir de la institución educativa, los centros recreativos, los grupos sociales, o del ambiente familiar. Y, desde luego, mientras mayor sea el alcance del capital social es más fácil que pueda movilizarse y relacionarse con otros miembros de un grupo que con el propio capital cultural. Así la ganancia que se obtiene al pertenecer a un grupo social, se incrementa porque existe una solidaridad de grupo que lo permite. De forma directa, la estancia en la universidad incide en este proceso de adecuación al grupo social, porque independientemente del desarrollo social personal, es en esta instancia donde el individuo concientiza el efecto productivo, tanto cultural, como económico y social, que las relaciones sociales le proveen. Una vez aceptada la dinámica de socialización y de la importancia que esta tiene para su vida futura, se instituye como parte activa del grupo, donde él se modifica y se vuelve modificador del grupo al mismo tiempo.

Una vez entendido que los alumnos en una institución están en posición de incrementar y adaptar el capital cultural y social, es inminente entender cómo reaccionan individualmente ante esta presión

---

<sup>53</sup> Bourdieu. P. *The forms of capital*. op.cit.

impuesta por el grupo al que pertenecen. No hay que olvidar que aunque los estudiantes universitarios ya cuentan con características definidas, aún hay aspectos que están en proceso de maduración y sobre los cuales se puede incidir.

Un aspecto social que está inserto en el capital cultural es la ambición, tanto en aspiraciones como en expectativas. En el caso de la universidad privada, la institución misma provee el apoyo necesario para conservar o emular esta característica, misma que en instituciones de otro espacio económico menos favorecido, quizá el concepto ambición sólo apunte al desempeño necesario que se requiere para insertarse en mercado laboral. En un sistema caracterizado por ideologías elitistas, la ambición probablemente será la continuación de un proyecto pre establecido de éxito profesional, ya sea por las capacidades intelectuales o por el entorno social, la familia y el tipo de escuela a la que se asiste respalda el historial académico del alumno, más que su propia capacidad.<sup>54</sup>

En cuanto al logro y aspiraciones del estudiante, se ha insistido en que aquellos que vienen de clases menos favorecidas optan por retirarse de sus estudios, más que los que vienen de clases privilegiadas, se refuerza la idea que el entorno tanto familiar, como institucional, promueve a los alumnos a alcanzar sus logros educativos. Aunque es cierto que este apoyo es determinante para el logro educativo, no se puede establecer claramente el binomio –clases más altas, mejores logros-, porque son muchos los elementos que inciden y las fuerzas heterogéneas que marcan la pauta para el logro educativo del estudiante. Aceptarlo sería tanto como reducir el éxito que los estudiantes obtienen en universidades públicas. Sin embargo, cualquiera que sea el caso, hay estudios<sup>55</sup> que muestran que generalmente entre las clases altas hay mayor probabilidad para que los alumnos ingresen y permanezcan en la universidad y terminen sus estudios. Tanto institución, como padres y alumnos consideran un paso natural en su vida educativa; todo el entorno está de acuerdo en que hay que dar el paso.

## **2.1. La Universidad Anáhuac como institución de educación superior**

---

<sup>54</sup> Véase: Capítulo 4 en O.Banks. *op cit.* p 73-102

<sup>55</sup> Estudios realizados en Inglaterra y en Estados Unidos revelan que el apoyo familiar incide directamente en el logro educativo de los estudiantes. Véase: capítulo Antecedentes familiares, valores y logros en O.Banks, *op.cit.*

Lo anterior tiene mucho de cierto, en lo que se refiere a la educación privada en la UAS<sup>56</sup>, porque efectivamente los estudiantes permanecen en sus estudios; pero además del apoyo familiar, la constante insistencia de la institución para que permanezcan en sus estudios es inminente, finalmente es un cliente que requiere de ser convencido de que el producto que se le ofrece es benéfico para su vida futura; muchas veces no importa si tiene la capacidad o no para seguir en sus estudios, la universidad provee las facilidades necesarias (asesorías, tutorías, cursos de apoyo, tiempos extras, exámenes a título de suficiencia, etc.) exigiendo a docentes, coordinadores y directivos, avalen esta postura.

En dado caso no es que los alumnos de clases menos privilegiadas no tengan el mismo síndrome de logro, sino que los de clase alta no tienen que ascender los peldaños socioeconómicos que les toca ascender a los de grupos menos privilegiados.

Parte del éxito educativo tiene que ver con la gratificación que el futuro profesionista obtendrá de sus estudios, las clases menos privilegiadas tiene muchos visos, mejor remuneración, ingreso a círculos sociales más altos, etc.; pero las clases privilegiadas lo único que tienen que hacer es terminarlos, porque la gratificación está dada de antemano, los alumnos ya están en el medio, no requieren de buscarlo, la autoemulación que puede buscar es la que el mismo estudio le ofrezca para su bienestar en el presente y en el futuro.

Así el síndrome de logro es parte de los valores existentes, ni se aspiran, ni se persiguen; los alumnos tienen que llegar a los estudios superiores, simplemente se busca la mejor oferta para escogerla. La única influencia que ejercen los padres de familia es simplemente desarrollar actitudes para aceptar las normas y los valores del centro educativo.

Un aspecto social inserto en la educación privada, como valor y como actitud, es la ambición tanto en aspiraciones como en expectativas, porque la selección misma del sistema educativo en la institución

---

<sup>56</sup> Posiblemente sea el mismo caso en otras universidades, pero desconozco la circunstancia porque no he estado como docente en otras instancias privadas de educación superior. En el Colegio de México, la situación es diferente, se privilegia la excelencia; es decir, los alumnos permanecen en la institución siempre y cuando mantengan un promedio mayor a ocho, se espera que el alumno posea capacidades intelectuales acordes a la carrera que van a seguir, además de capacidades lingüísticas para aprender dos o más idiomas, deben demostrar alto nivel en el uso de la lengua materna. consultado en: <http://www.colmex.mx/docencia/>. Estos requisitos son exigencias que muestran que generalmente entre las clases altas hay mayor probabilidad para que los alumnos ingresen y permanezcan en la universidad, no por tener habilidades mejores o ser más inteligentes, sino por haber estado en escuelas privadas donde el aprendizaje de dos o más lenguas es lo más común

ha emulado esta característica, misma que en otros espacios educativos quizá sólo apunten al desempeño necesario para insertarse en el mercado laboral. En un sistema caracterizado por ideologías elitistas, la ambición probablemente será la continuación de un proyecto establecido de éxito profesional; y el tipo de escuela a la que se asiste, junto con el apoyo familiar, respalda el historial profesional del alumno más que su propia capacidad.

Es posible que estas actitudes tengan que ver con el proceso de globalización, que sea una reinstauración del funcionalismo tecno-económico donde se defiende la necesidad de un cambio educativo que responda a las necesidades que la sociedad precisa, donde se justifica la diferenciación del sistema educativo; donde las diferentes habilidades de los alumnos supone ir más allá de la escuela, pero bifurcando la educación en económico-comercial o técnica. Se obedece más a la presión que ejercen las organizaciones internacionales para promover la relación educación-empleo-productividad y se propugna por una educación conformada para esto; donde, además, se presume que hay igualdad de oportunidades.<sup>57</sup>

Las críticas al paradigma funcionalista y a la teoría del capital humano surgen cuando el nivel de desempleo y titulados aumenta, lo que provoca que se redefina la relación entre educación y empleo.

Se constata que la escuela no sólo no propicia la igualdad social, sino que cumple con la función contraria, se reproduce la desigualdad social ya existente. Se puede afirmar que no es la capacidad intelectual, ni los años de educación, lo que explica las diferencias salariales; sino el propio funcionamiento del mercado de trabajo. Ahora son los empresarios los que indican qué es lo que requieren para el desempeño de un trabajo y se confía en el filtro de la educación superior para evitar tener que determinar las capacidades reales del individuo en el momento de la contratación, es la misma institución la que asume este proceso. La competencia por los puestos de trabajo aclara el hecho que exista diferentes enfoques de la educación, en algunos casos los individuos prefieren invertir en educación como estrategia defensiva para garantizar la inserción inminente en el mercado de trabajo.

---

<sup>57</sup> Véase: BONAL, Xavier. *Sociología de la educación*. Barcelona, Paidós, 1998.

En lo que se refiere a la relación entre educación y productividad, sea cual sea la situación, por la segmentación del mercado de trabajo, o por los mecanismos de selección de los empleadores, los individuos consideran el valor positivo de la educación en tanto inversión.

El alejamiento del paradigma funcionalista se vuelve inminente en la nueva concepción de sociología de la educación, pues no sólo se abandona la bondad de la relación entre igualdad social y la educación, sino que se identifica a la educación como la institución que coadyuva a la reproducción de las posiciones de clase y al mantenimiento de las desigualdades sociales. Desgraciadamente en la universidad privada, esto se constata permanentemente. La institución se vuelve legitimadora de las desigualdades sociales y las posiciones sociales se reproducen sin conflicto.

Ante este panorama la nueva sociología se centra en el análisis de la gestión y transmisión de conocimiento y de las relaciones de poder que subyacen. Más que analizar si la institución educativa es la que provoca el fracaso de los grupos más diferenciados, se trata de descubrir “problemas latentes en el consenso en torno a los valores sociales y educativos”.<sup>58</sup> Se intenta reconsiderar el carácter subjetivo de los criterios que se usan para evaluar a los alumnos, como sobresalientes o problemas, y se revive la postura de las expectativas, tanto negativas como positivas, ya analizada por Rosenthal y Jacobson: el efecto Pigmalión<sup>59</sup>.

En el caso de la Universidad Anáhuac del Sur, no hay tanta preocupación por la clase social o por el etiquetaje del alumno por parte de la escuela, o de los maestros, dado que la mayoría del alumnado pertenece a la clase social alta<sup>60</sup>, por lo que resulta menos tendencioso adjudicar el comportamiento o el aprendizaje a la diferencia de clase, más bien es por la supremacía de clase por lo que se etiquetan otros comportamientos. El nuevo paradigma de construcción de categorías por parte del profesorado

---

<sup>58</sup> J.Bonal, *op.cit.*, p 126

<sup>59</sup> "Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conduciría a los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban." (Rosenthal y Jacobson). Consultado en octubre 2009 en [http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto\\_Pigmalion](http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_Pigmalion)

<sup>60</sup> El modelo weberiano de clase social alta considera a aquella que dispone de suficiente capital como para dedicarse simplemente a recibir el interés que produce, pero se continua con la entrega a la profesión; en términos generales, las clases altas poseen la capacidad de determinar la acción de otros, por el poder económico que detentan, y ostentar la capacidad de poder sin depender de alguien. Hay en este modelo una aceptación de su existencia, porque es ella la que se dedica con enconada pasión a la profesión y a la producción del dinero, que ofrece bienestar. Véase: Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Alianza Editorial, 2001.

y que repercuten en el comportamiento de los grupos sociales en el aula, es una aportación de la nueva sociología de la educación.

En esta perspectiva interpretativa se considera que el profesorado es quien lleva la responsabilidad de la educación. Los procesos de etiquetaje y construcción social toman fuerza y en definitiva, la labor del docente está sujeta a las relaciones de poder que le son externas. El profesorado está inserto en un ámbito social que no lo le permite gran libertad pues ya su labor es la de reproducir y no cambiar el status quo.

Suponer, como lo hacen las universidades privadas, que el maestro es un ente independiente, cuyo trabajo está limitado a la relación docente-discente, es tener una perspectiva enfocada a la capacidad generadora e integradora del docente que está por encima de los demás factores intrínsecos y extrínsecos, lo cual es una mera utopía. En realidad la actividad docente se desarrolla en un valle intelectual que le ha sido impuesto por las cumbres sociales y económicas.

Cuando se lleva a cabo un estudio sobre la universidad no es posible concebirla como un claustro ajeno a las vicisitudes del mundo exterior. Es en sí misma un universo enclavado en una sociedad, y hoy en día en una sociedad global, y como tal, responde a fuerzas intrínsecas y extrínsecas que la enaltecen y la sancionan. Proveedora de capital humano y cultural, es el espacio más productivo en cuanto a conocimiento se refiere, y por lo mismo tiene que estar en constante estudio y análisis, porque finalmente es la proveedora del nuevo conocimiento y de las pautas a seguir en todos los ámbitos de estudio.

Cierto es que el caso de las universidades particulares, valga la redundancia, es muy particular, porque responden a una necesidad social y económica que el mismo gobierno no puede cubrir. Por lo tanto se crean universidades que tienen misión y objetivos diferentes, que van desde la postura abierta y global del Tecnológico de Monterrey que en su misión y en algunos de sus principios propugna por: *“Innovación, creatividad, uso de tecnología y espíritu emprendedor, movilidad social, “ Igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia de los profesores y empleados.”*<sup>61</sup>; por ser la universidad líder reconocida como la más prestigiada de América Latina para formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional; hasta posturas eminentemente

---

<sup>61</sup> Tecnológico de Monterrey, consultado en Agosto 2009-08-15 <http://www.itesm.edu/>

holísticas como la de la Universidad Panamericana de tener la oportunidad de tener una educación integral<sup>62</sup>, que en realidad son sentencias que esconden la tendencia hacia la formación de cofradías con fines muy particulares. La UAS no es excepción y finalmente tras su misión y objetivos disimula sus verdaderos fines.

La Universidad Anáhuac del Sur tiene la misión de formar líderes de acción positiva, tratándose de combinar lo educativo cultural con la actitud humanística hacia la vida, pero con el único fin de mantenerse en la cúpula económica y social del país e integrarse automáticamente a ella. No se presume en ningún momento aspectos democrático o de movilidad social, ni para los alumnos, ni para los maestros. Es un ambiente socioeducativo, donde lo que tiene más valor, en el caso de los docentes, es el haber obtenido un grado educativo y tener un aspecto físico y actitudinal acorde con el tipo de alumnos que asisten; y para los alumnos, el pertenecer a las clases altas de la sociedad y participar activamente en ella, compartiendo con la universidad aquello que pudiera ofrecerle prestigio y facilidades económicas, políticas y sociales. Es tal el nivel de interés por parte de la universidad de conservar contactos económicos importantes, que dentro de la misma sociedad universitaria, ya de por sí privilegiada, hay aún una élite de alumnos con mayores privilegios y a la cual se le otorgan todo tipo de facilidades y de desarrollo de habilidades con la condición de permanecer atados al cordón umbilical del *alma mater*.

He analizado el papel de la UAS como institución de educación superior, sus propósitos y sus fines, y su papel en la sociedad. Ahora toca analizar el porqué del uso del término calidad para convencer a la sociedad estudiantil de que lo que se ofrece en la institución es de calidad. Este término de vuelve un aspecto muy importante en la competencia entre las universidades privadas por aumentar la matrícula; al pregonar que se ofrece educación de calidad, se piensa que con ello los alumnos llegarán a inscribirse automáticamente para formar parte de la sociedad universitaria. Precisamente me llama la atención este atributo y por ello analizo a continuación de dónde proviene el término, cómo se entiende en el ámbito universitario y qué se requeriría para, efectivamente, ofrecer esta educación.

---

<sup>62</sup> Universidad Panamericana. Agosto 2009-08-15 <http://www.up.edu.mx/>

## Capítulo III

---

# Educación superior y calidad

---

El concepto calidad, utilizado universalmente como la pancarta de la aristocracia de la educación, es considerado como el elemento único que garantiza una educación de excelencia. Así, la calidad y la excelencia comparten el mismo centro y orquestan una serie de lineamientos a seguir para llegar a la cima educativa que, en principio, alcanzan las universidades privadas porque tienen los medios y los elementos necesarios para convertir lo expresado en su misión, propósito y visión educativas en una realidad.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar los rubros que dicen ser evaluados por las instituciones que otorgan las certificaciones y constatar si realmente lo que se ofrece en la UAS es educación de calidad, o simplemente un discurso magistralmente aderezado para hacer creer al público consumidor, que efectivamente es una institución que prepara profesionistas de alta competencia a nivel internacional.

Una vez ubicada la universidad en una sociedad de clases y aclarado el tipo de estudiante que prepara, analizaré lo que se considera como calidad de la educación y lo que la universidad realmente ofrece.

La institución que acredita la calidad de la UAS y a la cual se le toman en cuenta sus dictámenes es la Federación de instituciones mexicanas de educación superior, la FIMPES<sup>63</sup>. Es ella quien determina los estándares de calidad que como institución educativa se deben ofrecer, y para asegurarse de que efectivamente se proporciona educación de calidad se somete a ser evaluada tanto por la Fimpes como por otras instituciones externas que dictaminan que efectivamente la UAS es una institución de calidad.

---

<sup>63</sup> Federación de instituciones mexicanas particulares de educación superior, AC. La FIMPES es una agrupación que tiene el propósito de promover la excelencia académica y la calidad institucional, mejorar la comunicación y colaboración entre sus asociados y con las demás instituciones educativas del país, respetando de cada una su misión y filosofía, para que se cumpla cabalmente la responsabilidad de servir a la nación. Vase <http://www.fimpes.org.mx/>

### **3. Educación Superior y Calidad**

En todos los estatutos de las universidades privadas se encuentra el concepto de calidad en forma retórica elegantemente expresado. Se dice que lo que se pretende es formar profesionales de calidad; que se imparte educación de calidad; los programas también son de calidad, lo cual implica que todas las fuerzas intrínsecas y extrínsecas que subyacen, también lo son. Aquí el primer cuestionamiento sería cómo se considera el concepto calidad. ¿Es en realidad un objetivo de la institución o es simplemente un slogan publicitario de la institución educativa?

El concepto no es innovador en lo que respecta a temas de educación. Dewey ya presentaba preocupación por la transformación de la calidad de la experiencia, porque tiene que ver con los intereses, propósitos e ideales en un grupo social dado, y el problema no es simplemente cambios físicos, sino entrar de lleno y cuestionar los valores, de la sociedad, etc. Lo importante es encontrar el método para asimilar los conceptos de experiencia heredados de las generaciones mayores a las jóvenes. Los conceptos no pueden ser introyectados simplemente. Se requiere de un medio ambiente donde el individuo pueda con éxito actuar junto con otros; en donde, a su vez, fortalecerá sus creencias y debilitará otras como condición para ocupar un espacio en el grupo, es decir, ser aprobado por él. Lo anterior en sí es una propuesta de calidad.

Es cierto que la interrelación entre el individuo y el grupo social, ayuda a formar al humano con facultades y habilidades propias para el bienestar de la sociedad. Dedicarse únicamente a transformar hábitos es simplemente interesarse por lo instintivo y el ser humano es algo más, reflexiona, siente y es capaz de crear, pero cuando comparte con el grupo social, se potencia el logro; y entonces el éxito del individuo es el mismo del grupo, es el mismo caso para los fracasos.

De ahí que si bien no explicita el sentido del concepto de calidad como hoy se conoce, Dewey puso de manifiesto que el medio social es quien tiene a cargo la formación mental y emocional de los individuos cuando se insertan en actividades que mejoren y fortifiquen ciertas actitudes, para lograr propósitos específicos y tengan consecuencias. Si el medio presenta opciones de calidad, pues los resultados así tendrían que ser.

Dewey atribuía calidad en la educación a varios factores. Primero, el uso del lenguaje correcto que debe estar en proceso de corrección constante por los educadores, le atribuía al lenguaje el medio para poder pensar. Segundo, los buenos hábitos; que en principio vienen junto con la educación familiar y luego la escolar, deben practicarse constantemente y entrar en acción, no sólo a través de la información, para crearlos. Tercero, buen gusto y apreciación estética. Si a la vista hay objetos elegantes y harmónicos se desarrolla un estándar de buen gusto. A nuestro consciente le es fácil reconocer lo que vale la pena de lo que no. Y todas estas actitudes que no tienen que ver con la reflexión, se desarrollan en el constante dar y recibir de la relación con otros. Le corresponde a la escuela la formación intelectual del individuo y por lo tanto, eliminar todo aquello que no sea reconocido como benéfico y tenga una influencia negativa en el individuo.<sup>64</sup>

Lo que se pone de manifiesto en lo anterior es que Dewey concebía la posibilidad compaginar todas las fuerzas sociales para el desarrollo de individuos educados en un nivel de calidad dado por el perfecto engranaje de todos los aspectos. Quizás en su época sirvió para poner atención en que había que mejorar todo lo que tuviera que ver con el medio ambiente y reorganizar la sociedad para el buen derrotero de los individuos, de tal forma que llegaran al éxito y fuera compartido por los demás miembros de la sociedad.

Si bien es una postura funcionalista que concebía que sólo la buena educación pudiera darle a la sociedad bienestar subyace el concepto de calidad, que hoy en día las universidades privadas propalan como característica que los distingue de los demás.

El concepto ha tenido auge después de la segunda guerra mundial, a partir de la industrialización. Países como Japón, Estados Unidos tuvieron que cambiar el concepto industrialización y alejarlo de ser sólo producción en masa. Se analizaron procesos, entrenamientos, relaciones laborales, etc., con la intención de progreso y competitividad. La educación tuvo que dar respuesta a esta nueva necesidad de preparar individuos cuyo desempeño fuera acorde con las necesidades del momento.

En el caso de la educación superior hubo varios motivos por los cuales se insistió en la búsqueda de calidad. Ante el auge de la necesidad de prepararse mejor para un mundo que necesitaba competir, las exigencias profesionales se dejaron sentir y las universidades tuvieron que dar respuesta a esta necesidad abriendo más espacios de especialización de la ciencia, las

---

<sup>64</sup> Dewey, John, Democracy and Education, en: [http://en.wikipedia.org/wiki/Democracy\\_and\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/Democracy_and_Education)

artes, la tecnología, las humanidades y la economía. Una vez cubierta, y ante el crecimiento poblacional, la oferta de universidades tenía que crear un nuevo concepto de universidad y se recurrió a la calidad como la promesa de un futuro mejor. También hubo cambios y se reorganizaron metodologías, entrenamientos y surgieron especialidades como diseño curricular, evaluación y planeación educativa.

Por el número de individuos que aceptaron el reto de profesionalizarse y especializarse en su profesión, nuevos factores intervinieron en la búsqueda de calidad en la educación superior, entre otros:

- Sobrevivir en un mundo más competitivo
- El aumento en el costo para hacer negocios
- La tendencia a volver a las organizaciones más responsables de sus acciones y sus resultados
- Dificultad para distinguir entre productos y servicios.<sup>65</sup>

Quizá el motivo más obvio sea el de sobrevivencia. Hemos llegado a la edad del consumismo de la educación superior y se ha tenido que recurrir al concepto calidad para atraer a los estudiantes a la universidad, a la buena reputación, al profesorado y a la institución de calidad. Así, la universidad también ha entrado al mercado dinámico y competitivo y, como tal, ha apelado al concepto de calidad como el criterio universal en el medio, un punto de referencia que sirve para poder comparar unas universidades con otras.

Para el caso de las universidades privadas, el concepto de calidad, entre otros aspectos, tiene relación con las colegiaturas altas que se pagan, y los estudiantes tienen la percepción de que calidad es sinónimo de alto nivel de colegiaturas y presentan una actitud de reto ante esto, cuánto recibo (calidad) por mi dinero. En esta forma las universidades han retomado la preocupación por la calidad y han cambiado su postura hacia su inexorable búsqueda; de cómo conciben este concepto ya depende de cada institución. Puede ser por el número de profesores calificados que tengan; por el acervo en la biblioteca; o por asegurar una postura adecuada o sobresaliente en las asociaciones acreditadoras.

¿Pero qué se entiende por calidad, cuáles serían los medios para alcanzar una cultura de calidad? Si consideramos que “la calidad es la inversión de mayor influencia que una

---

<sup>65</sup> Seymour, Daniel, *On quality*, Causing quality in higher education. USA, The Oryx Press, 1993.

organización puede hacer y hay un sistema para que esto suceda, si efectivamente la calidad puede ser un arma competitiva poderosa.”<sup>66</sup>

A menudo los cuestionamientos sobre enseñanza y aprendizaje son retomados en la soledad profesional. Aspectos como responsabilidad y apreciación del docente, conciliación de tensiones en la enseñanza, la investigación y la práctica educativa, se reconocen y se analizan, pero pueden permanecer organizacionalmente desarticulados de tal forma que los docentes están en constante lucha personal para desahogar las tensiones en su carrera.

Pudiera pensarse que un programa efectivo de calidad permitiría a los docentes comunicarse unos con otros, entre los diferentes departamentos, colegios y universidades para poder responder a lo que sería nuestra prioritaria responsabilidad, los estudiantes; pero la realidad acusa que cada institución guarda celosamente sus propuestas y no las comparte más que a través de publicaciones o libros; y en la mayoría de los casos son las universidades gubernamentales las que se encargan de esta tarea. Es más, dentro de una misma red universitaria, se guarda mucha distancia entre lo que sucede en una y en otra, pues los mismos programas académicos, no son los mismos.<sup>67</sup> Se requiere de conjuntar más que conocimientos e impartirlos y comprometerse a la búsqueda constante, tanto mental como emocionalmente, de soluciones de calidad. Hay, entonces que buscar valores como disciplina y templanza para poder traspasarlas a los estudiantes. Cuando se busca la calidad se abre la posibilidad de ofrecer opciones de aprendizaje, y demostrar el poder y el carácter que tiene una comunidad donde todos están en proceso de aprendizaje.

Lejos de considerarlo simplemente como discurso, lo importante es tener claro qué se entiende por calidad académica en educación superior. Algunas instituciones la entienden como la necesidad de la constante evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; aceptar y adoptar un mínimo de habilidades y niveles académicos de profesionalismo que todos los alumnos deben de alcanzar; los docentes deben de comunicar dentro y fuera del campus, las mejoras llevadas a cabo en cuanto a la calidad de la instrucción; la calidad y efectividad de todas las universidades deberá ser evaluada regularmente enfatizando el desempeño de los alumnos. Sin embargo, aunque se hace hincapié en las constantes evaluaciones, esto puede

---

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p 8

<sup>67</sup> Tal es el caso de la red Anáhuac, donde la UAS del norte, tiene poca relación con la UAS del sur, aunque se empiezan a hacer consideraciones sobre evaluación de programas y contenidos. Sin embargo, los programas de algunas carreras no siempre son iguales; o bien, son diferentes las opciones.

arrojar un diagnóstico erróneo del problema de la instrucción; porque no siempre las deficiencias se deben a la instrucción deficiente; más bien, el problema es sistémico y puede resumirse en pocas palabras “una relación deficiente con el aprendizaje.”<sup>68</sup>

El aspecto económico ha sido considerado como indicador de calidad, a mayor precio por la educación, el costo beneficio tiene que ser mejor; entonces conceptos como universidades costosas, que ofrezcan amplia gama de posibilidades educativas, donde la selectividad sea exigente y con recursos impresionantes de todo tipo, son las únicas que pueden ofrecer calidad. Lo anterior es muy debatible, pero finalmente en el presente globalizador, donde la misión universitaria marca claramente el sesgo educativo, es mejor que se cuente con los recursos necesarios; así, el concepto calidad se vierte más hacia el reconocimiento de la universidad como un espacio donde se comercia con créditos y posibilidades futuras de empleo, donde la preparación tienda a cubrir estándares de tecnología de punta y donde lo aprendido tenga un tiempo de duración que pruebe el profesionalismo de los egresados. El concepto de calidad educativa se enfoca hacia la tecnología de punta que busca garantizar la consecución del empleo.

Por las mismas necesidades apremiantes del mercado educativo<sup>69</sup>, el concepto calidad cubre varios aspectos:

Calidad es cubrir o sobrepasar las necesidades de los clientes. Para ello hay que entender quiénes son los clientes.

Calidad es el trabajo de todos. Representa el trabajo continuo, no solamente implica obtener una acreditación para un programa académico, sino una eterna lucha.

Calidad es liderazgo. Todos los participantes en una institución, cualquiera que esta sea, tienen que dirigir su esfuerzo y el alcance de sus objetivos hacia un solo punto; y por lo tanto tienen que alinearse para que sea un proceso sinérgico. Es capacidad del líder el hacer que todos se dirijan hacia un mismo objetivo. Es cierto que se necesita un concepto filosófico (que

---

<sup>68</sup> Bogue & Sanders, *The evidence for quality*, USA, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1992.

<sup>69</sup> Dada la industrialización que explosivamente se desarrolla después de la 2ª Guerra Mundial, la forma de entrar de lleno en el mercado es a través de controles de calidad que aseguran que los productos ofrecidos al consumidor cubrían características de alta calidad. La globalización comercial hizo de esta característica el punto nodal para mantenerse y abrirse mercado internacionalmente. La educación igualmente se ve urgida de promover profesionistas que cumplieran con los requisitos del mercado y también se somete a escrutinio constante para asegurar su postura en el mercado. Vase capítulo *Quality en: Shroeder, Roger. Operations management*, Boston, Mc Graw Hill, 2004. pp.132-152

no siempre existe) para en realidad lograr un cambio hacia la calidad, pero también se necesita una estructura en el sistema para crear organizaciones que participen extensamente en el mejoramiento de la calidad.

Calidad es desarrollo de los recursos humanos. La idea en general es que todos los participantes en una institución desarrollen su trabajo, y de no ser del todo eficiente, se requiere ofrecer entrenamiento y preparación, lo cual causa conflicto porque normalmente no hay presupuesto para ello. La sinergia se rompe, y el trabajo es deficiente. Por otro lado, en ocasiones se considera la posibilidad de entrenamiento como acuse de deficiencia o como castigo cuando las cosas no van del todo bien. Cuando en realidad la educación no es un gasto sino una inversión en el capital humano de la organización.

Calidad está en el sistema. En educación se presentan cambios en las personas cuando hay talentos o habilidades y hay que desarrollar un proceso que desarrolle éstos, para transformar al individuo.

Calidad es reconocimiento. Reconocer un buen esfuerzo garantiza la posibilidad de que algo bueno vuelva a suceder, “la administración de una organización debe hacer una inversión consciente para ayudar a las personas a desarrollar mejor su trabajo, al reducirles sus miedos y recompensar el hecho que su trabajo trajo consigo calidad.”<sup>70</sup>

Calidad es medición. En esta época en donde todo se tamiza por un mercado exacerbado, la educación no se exime. Esta ella tiene un referente de medida mercadotécnica. Las medidas estadísticas causan temor porque se ponen de manifiesto opiniones, en ocasiones muy tendenciosas, sobre un artículo; y después estos resultados se usan para satanizar la labor de las personas o de la institución. “Hay una gran diferencia entre hacer las cosas bien y hacer lo que está bien”<sup>71</sup>; la calidad reside en que uno la defina y la viva aunque no se esté seguro de qué se trata. En cuanto a la educación superior, ¿qué ideas se pueden adaptar o cambiar?, ¿habrá una forma de hacer compatibles las estrategias de calidad y la cultura de una institución educativa?

El concepto de calidad en la educación superior es un tanto subjetivo porque depende de los aspectos que cada institución se proponga conseguir, pero llama la atención que hoy en día se quiera empatar el concepto calidad de la administración de negocios a las universidades, aquí el

---

<sup>70</sup> Daniel Seymour, *op. cit.* p34

<sup>71</sup> *Ibid.* , p35

cuestionamiento sería, ¿hay una manera de ajustar la calidad de la administración estratégica a la cultura educativa de una institución de educación superior?

El problema en este punto reside en que estamos hablando de un aspecto que no necesariamente es medible cualitativamente, aquéllos que buscan calidad quizá se basen en las preferencias de los educandos y que consiste en la capacidad de satisfacer necesidades considerada desde una perspectiva personal; luego entonces resulta complicado generalizar este concepto porque cada institución tiene su campo de profesionalismo muy específico y le corresponde a cada uno definir y concentrarse en aspectos muy particulares, que dependen del tipo de alumnado, de la sociedad y del tipo de mercado al que se enfocan.

Lo anterior implica que las mismas instituciones se preocupen por conservar, o engrandecer, la calidad de los procesos que ofrecen. No hay que perder de vista que las instituciones educativas son sistemas de fuerzas intrínsecas y extrínsecas y requieren de ser analizadas y medidas, para posicionarse en el espacio educativo y profesional. Pero es indudable que como sistema incluye procesos que pueden ser optimizados; esto es, mejorar el sistema es tanto como tornar más eficientes los procesos.

### **3.1. Definición de calidad en educación**

La calidad en la educación no tiene una definición precisa, por lo que discutir sobre ella es entrar a un callejón sin salida, si no se tienen claro qué aspectos se pueden considerar para abordar este concepto. Uno de ellos sería la excelencia en la calidad de la educación; que, entre otros aspectos, puede referirse a la reputación de la institución, a los contenidos que se difunden, y a lo que se produce dentro de la institución. Otros puntos de vista pueden considerarse como el conocimiento de los estudiantes, la escolaridad de los docentes y la habilidad pedagógica para formar seres productivos. Y otros más preocupados por especialistas para ocupar puestos muy focales aceptan que “la economía dirigida por aquella que requiere de individuos con criterios que se alejen del rigor en las habilidades de análisis, síntesis y evaluación del conocimiento, pero que puedan expresarse verbalmente, en forma escrita y numérica”<sup>72</sup> es aceptada sin cortapisas. Hubbard<sup>73</sup>, después de estudios cualitativos y

---

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p 13

<sup>73</sup> Este autor ha investigado el concepto de calidad que se tienen en universidades de alto nivel (por ej.: Harvard, Stanford) citado por: *Ibíd.*, p 14

cuantitativos ofrece la siguiente definición: “la calidad de la educación de los graduandos consiste en preparar a los estudiantes a través del uso de las palabras, de los números y de conceptos abstractos para comprender y enfrentar la influencia positiva del medio ambiente en que uno se encuentre”<sup>74</sup>. En esta propuesta, de alguna forma acepta que la definición de medios de calidad es tomar el riesgo de descubrir por medio del aprendizaje posibilidades diferentes.

Al aceptar que el concepto calidad en educación no es objetivo, pero que hay que considerarlo si realmente se quiere incidir cualitativamente en el medio institucional educativo, se pueden retomar aspectos que coadyuvan a su desarrollo y que evidencien su existencia. Entre otros: las acreditaciones, la reputación de los programas curriculares, el prestigio de la institución como influyente en el mercado educativo y laboral, la capacidad de innovación en la generación de ideas, y el liderazgo. La excelencia tiene que ser una característica implícita, pero aún así, no siempre garantiza la primacía en cuanto a calidad. De hecho, siempre habrá las mejores universidades, las cuales a su vez, no siempre garantizan las mejores opciones de estudio.

Entre algunos de los factores que evidencian la calidad de las universidades se pueden considerar las opiniones de los alumnos y el índice de satisfacción, las reputación y la evaluación de los estudios sobre la institución, el perfil de desarrollo de los alumnos mostrado por los exámenes de ingreso y egreso de las carreras, y el grado de investigación que se lleva a cabo por el cuerpo docente universitario y las publicaciones sobre las mismas.

Es cierto que las acreditaciones son un medio para asegurar la calidad y sirven para ayudar a mejorar los programas de la institución. De hecho son lo que muestran al público en general y las instancias institucionales en particular, que se tienen la misión apropiada, los recursos necesarios para llevar a cabo dichos propósitos, la historia y el registro de los objetivos alcanzados.

El ranking de las universidades constituye, de hecho, una prueba desprestigio. Pero también hay que considerar que la formación educativa requiere de un tiempo de maduración y las instituciones no ganan fama de la noche a la mañana. Además el número de graduados que dan fe de ella, tienen que demostrarla a través del grado de responsabilidad y de los puestos que ocupan en el mercado de trabajo.

---

<sup>74</sup> *Ibid.* p14

### 3.2. Acreditación y calidad de la educación superior

En nuestro país, las instancias gubernamentales como la SEP, la ANUIES, el CENEVAL, entre otras; son las que tienen en sus reportes la acreditación de programas y de calidad de las universidades privadas. Por otra parte, está la FIMPES, cuyo objetivo es acreditar únicamente a las universidades privadas. La posición de todas estas instancias ante la acreditación es reducir el economicismo educativo y rescatar el valor de la educación, generar cambios eficaces y permanentes en la sociedad; en concreto, producir y difundir la información acerca de la calidad de los servicios educativos que cada universidad tiene. Aunque la acreditación cumple con las funciones informativas, supone el estímulo del mejoramiento de la calidad educativa, pero bajo ciertas condiciones.<sup>75</sup>

El verdadero objetivo del sistema de acreditación y de evaluación está al servicio de los educandos y no tendría objeto si no se propone difundir mayoritariamente los resultados, después de un exhaustivo análisis de las instituciones. Es a partir de ellos que el estudiante puede recabar información de la carrera universitaria que quiere seguir. En concreto, “la acreditación de las carreras universitarias es el resultado de un proceso evaluativo que emite un órgano acreditador, en cuanto a la calidad de la formación profesional impartida en una carrera de determinada institución.”<sup>76</sup>

Al considerar que la escuela es la institución educativa donde se lleva a cabo la educación sistemática<sup>77</sup>, por el hecho de ser ésta donde se concreta la acción educativa, y, por lo mismo, la clave para el éxito del sistema; en estos términos, resulta lógico el interés por la evaluación para contar con pautas concretas para la mejora permanente de la institución. Una vez detectados los problemas se procede a su solución, en beneficio y para satisfacción tanto del alumnado, como de los docentes, y demás participantes en la institución.

Desde luego no se descarta que en una instancia educativa confluyan muchos aspectos internos y externos, además de las demandas sociales y de la realidad escolar, para determinar la calidad; los aspectos que se consideran para la evaluación, en términos generales, son: los profesores, los alumnos, el plan de estudios, la administración académica, la infraestructura de

---

<sup>75</sup> Perez Rocha, Manuel. Evaluación, Acreditación y calidad de la educación superior, en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm#contenido](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm#contenido)

<sup>76</sup> Marín Méndez, María Elena, La acreditación de carreras universitarias, en *Perfiles educativos*, enero-marzo, núm. 71, UNAM, México.

<sup>77</sup> Casanova, María Antonieta, *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*, Madrid, Edelvives, 1999.

la institución y el apoyo administrativo. A los profesores se les toma en cuenta la experiencia profesional, su certificación académica y las habilidades docentes; a los alumnos, la calidad de su desempeño dentro y fuera de la institución; al plan de estudios le son evaluados los objetivos académicos que sostienen en la carrera, la calidad de los contenidos por cubrir, un número de experiencias concretas para el beneficio del aprendizaje, y la compatibilidad de materiales didácticos con los objetivos del programa; la administración académica debe incluir políticas de desarrollo y comunicación entre los individuos participantes en la instancia educativa; la infraestructura se evalúa de acuerdo a la calidad de los laboratorios, biblioteca, tecnología de punta, las aulas y todo apoyo logístico; y el apoyo administrativo, que en realidad son los aspectos financieros y académicos que la institución aporta a las carreras.<sup>78</sup> Es interesante notar un aspecto relevante que presenta el patrón de calidad de la universidad en Cuba, la pertinencia social de la carrera, con ello se refiere a la respuesta y contribución socioeconómica de la carrera la nación; al fortalecimiento de la identidad cultural y los principios de equidad y justicia.<sup>79</sup>

A grandes rasgos lo anterior parece ser muy benéfico para las instituciones, sin embargo, el hecho que exista una acreditación de los programas, los docentes, los alumnos, y todos los participantes antes descritos, puede reducirse a un simple listado de acreditaciones por rubros, o uno que ordena a las instituciones, según el juicio que se hace acerca de la calidad comparativa de los servicios educativos que se ofrecen. Por ejemplo, en una misma universidad puede haber programas de distinta calidad. Aun cuando se espera que las acreditaciones fomenten la calidad de la educación, en realidad inciden pero de manera muy limitada, de hecho, una acreditación aislada de otras acciones en la institución, puede dar resultados contraproducentes y generar procesos de deterioro de la calidad<sup>80</sup>. Lo que en realidad se pretende con la evaluación es indicar las metas a las que se debe llegar, pero muy poco se dice acerca de cómo llegar a ellas; pero aun llegando al objetivo propuesto, no puede afirmarse que en realidad se haya elevado la calidad el servicio educativo. Si bien el hecho de que exista una proporción fijada de antemano de posgraduados impartiendo clase, en nada garantiza las interrelaciones que dan como

---

<sup>78</sup> *Ibíd.*, p7

<sup>79</sup> Horruitner Silva, Pedro, El modelo de acreditación de carreras de la educación superior en Cuba, en: *Revista Iberoamericana de educación*, no 44, 10 de octubre 2007, Organización de Estados Americanos para la educación, la ciencia y la cultura.

<sup>80</sup> Pérez Rocha. *op.cit.* pág. 4

resultado el proceso aprendizaje; más valdría evaluar los resultados obtenidos de esa interrelación, que lo que se sustenta en la evaluación de los insumos.

No es que no se pueda llegar a resultados que puedan evaluarse, pero hay que tener las instancias de investigación y de evaluación; primero, dentro de la institución, para dar seguimiento al sistema en proceso y poderlo corregir, mejorar o simplemente ampliar, para tener la certeza de una evaluación positiva. Pero este rubro en las universidades privadas es costoso y requiere de personal dedicado a investigar y subsanar cualquier problemática que surja y tener la capacidad de alcanzar un status quo permanente.

Aun así, resulta complicado porque la evaluación y la acreditación de los programas puede caer en la postura ingenua de indicar los mínimos requerimientos de un programa, o en el afán de ser global, aceptar diferentes paradigmas y desconocer que la calidad de la educación implica adoptar definiciones filosóficas y políticas, que trasciendan la simple manipulación o autoritarismo por parte de la institución. “En ocasiones la acreditación ha inducido el cumplimiento meramente formal de requisitos, ha generado actitudes de rivalidad que debilitan el ambiente académico, e incluso ha generado acciones de simulación”<sup>81</sup>

El punto de vista de los administradores al referirse a la calidad de la docencia centrada en el desempeño de su trabajo, consideran: el conocimiento del material que presentan, la preparación de clases interesantes, la disponibilidad de tiempo y, las publicaciones y el borrador del libro que se va a publicar. En el mejor de los casos, los maestros tienen su propio espacio en sus clases y se les motiva a realizar su mejor esfuerzo al transmitir el conocimiento en ese panorama delimitado.

Quizá uno de los problemas de la calidad en el entorno educativo es que no todas las fuerzas están enfocadas hacia un mismo fin, como estarían en una compañía que sólo responda a una clientela específica. Posiblemente se toma en cuenta las costumbres de los alumnos y se trate de adaptar los programas a dichas necesidades; es necesario entonces que la educación superior acepte que hay que responder a un público diverso, educacional y culturalmente. El centro intelectual de una universidad son sus programas académicos y los que promueven su funcionamiento son los maestros. La calidad de sus enseñanzas reside en la transmisión de sabiduría que ha sido adquirida después de muchas horas de investigación en su especialidad. Si consideramos la transmisión del conocimiento como proceso que va del docente al alumno y

---

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p5

viceversa, entonces para que este proceso sea de calidad, todos los factores que se integran en éste, también tienen que ser de calidad. Más que adherirse meramente a un discurso, hay que llevar a cabo acciones de calidad. Hay que identificar los problemas, analizarlos, reconocer su origen y corregir los errores. Nada atrae más a los consumidores, en este caso los alumnos, que el servicio de calidad. Hay que llegar al punto donde prevalezca una visión guía, unificada y distintiva para asegurar el desempeño de calidad de un sistema.

La visión que cada institución tenga sobre su propósito educativo, que en realidad no es muy diferente en las universidades del país, es la base de su existencia, Pero en ocasiones, los mismos administradores, o el personal académico no conocen cuál es su verdadero propósito, amén de traspasar conocimiento. Sería interesante, más que conocer lo que se tiene en común con otras instituciones, identificar la propia especialidad; o el punto específico que resalta y que la distingue de otras, porque a lo que se ha reducido la competencia por reunir un mayor número de alumnos, es a presentarse como centros comerciales donde hay promociones como: instalaciones lujosas o cómodas, becas deportivas, programas educativos con menor rigor académico, facilidad para titularse, relajamiento académico, relación con universidades internacionales del mismo grupo educativo<sup>82</sup>, entre otras. Esta sería una forma muy particular de atraer a los estudiantes, es un mercado escolar de donde pueden escoger la institución que más se adapte a sus necesidades, ya sean académicas o de socialización.

### **3.3. Calidad implica orgullo en el trabajo**

Queda en la calidad la posibilidad de no caer en este problema de comercialización. Para ello hay que integrar a todos los individuos de la institución a la búsqueda de la calidad en los diferentes aspectos que se desarrollen, debe de percibirse como una responsabilidad en común; porque no es algo que se encuentre en un espacio específico, ni siquiera es tangible. La calidad requiere compromiso, entrega y conocimiento de todos en la institución; y, desde luego, aquello que más pueden incidir significativamente en ella, es el cuerpo docente. Las organizaciones que tienden a guardarla como un trofeo adquirido por un grupo de individuos, tienden a desvirtuar el concepto, y una vez que se releva de la responsabilidad a los demás integrantes de percibir, buscar y llevar a cabo procesos de calidad, sobreviene el desinterés y pérdida de objetivo en el

---

<sup>82</sup> La Universidad Anáhuac por ser del grupo de los Legionarios de Cristo, tiene universidades en estados Unidos, en Europa y en Latinoamérica. El intercambio estudiantil es una práctica usual, dándoles a la institución una característica atractiva para los alumnos.

trabajo. Desgraciadamente la práctica poco motivante de las instituciones educativas reduce su fuerza. De hecho hay tres formas de desmotivar al personal: degradarlo, fastidiarlo e ignorarlo.<sup>83</sup>

La forma clásica para degradar al personal es la constante revisión del desempeño. Es efectivamente comprensible que hay que alcanzar un estándar de excelencia y hay que medir el desempeño profesional para constatar que esté a nivel del profesional. Pero tal revisión debiera basarse sobre datos confiables, y considerar la forma de incentivar y corregir las discrepancias que ocurren entre el ideal y lo real. A los estudiantes se les pide que respondan a una serie de preguntas y que ingresen los datos en la computadora, mismos que se procesan y finalmente se le hace saber al profesional docente sobre los resultados.

¿Qué pasa con esos resultados? ¿Qué se propone como incentivo para mejorar y corregir errores? Se supone que lo que se pretende es conservar o mejorar la calidad, no solamente responsabilizar el docente de la práctica. El procedimiento sugerido sería localizar los problemas, constatar en qué medida son repetitivos, investigar, darle seguimiento al origen del problema y finalmente, llevar a cabo las correcciones. La mera crítica no revela al individuo lo que procede hacer, sino lo que no se debe; y con ello se constata que se está más atento a buscar los errores que a ofrecer incentivos.

Una vez dado un diagnóstico institucional, sobre los rubros que se quieren mejorar, uno de los mecanismos que muestra calidad es la prevención de problemas más que la detección, y no implica que cada año se mida lo que se quiera prevenir. Si bien se pueden detectar problemas, lo más probable es que los docentes lo consideren como una crítica destructiva porque están en posición incómoda de no poder defender una práctica que han venido desarrollando por mucho tiempo y que tienen manera de sustentarla. De hecho, la mayor parte de las evaluaciones de maestros, en educación superior, son degradantes para los maestros calificados porque están sujetos a las vaguedades de un sistema inherentemente ego destructivo.<sup>84</sup> Y desde luego, es degradante trabajar en un sistema que no encuentra el tiempo para ofrecerle a su personal los medios y la motivación para cambiar su comportamiento.

---

<sup>83</sup> Daniel Seymour, *op.cit.*

<sup>84</sup> El autor sostiene que para mantener los estándares de calidad es necesario reconocer el papel de los docentes y de todos aquellos involucrados en el sistema, el estándar institucional debe ser crear un medio ambiente positivo, y desarrollar el trabajo con orgullo, tanto del mismo trabajo como de la institución. Véase capítulo 7 en: *Ibíd.*

Otro aspecto que causa el detrimento del servicio de calidad es el ignorar al personal. Cuando se contrata un nuevo docente, administrativo, coordinador, etc., no se le explica a detalle cuáles son las necesidades y los objetivos de la institución, y menos aún de la visión sobre la educación o sobre ese aspecto especial de cada institución. De hecho el proceso de ignorar se ha convertido en una práctica común, casi una ciencia, porque las universidades sólo prestan atención a sus docentes cuando es necesario contratarlos, promoverlos, o bien, despedirlos. Valdría la pena establecer un proceso continuo de supervisión docente para evitar sorpresas desagradables, tanto para los docentes como para las coordinaciones.

### **3.4. Filosofía de calidad**

Una vez analizados la misión y la visión de la institución, que en el caso de las universidad privada como la UAS responde, en general, a la captación de los alumnos con recursos suficientes que permita considerarlos como una tabula rasa y poder construir, junto con ellos, una realidad de grupo. Cada institución educativa tiene sus objetivos planteados con precisión, para mantener a los alumnos, egresados y profesionistas en acción, cerca del centro educativo y conservar así la estrecha relación, para mantener espacios precisos en la sociedad y reafirmar la capacidad educativa de la institución. Luego, hablar de una filosofía de calidad implicaría retomar aspectos sociales, económicos y políticos, lo cual torna difícil definir con exactitud lo que filosofía de calidad educativa involucra.<sup>85</sup>

Sin embargo, dentro de este marco es posible encontrar una filosofía propia cuando los esfuerzos por la búsqueda de la calidad se llevan a cabo en conjunto, similar a un trabajo de equipo y hay que reconocer que si los miembros de una institución no trabajan a la par,

---

<sup>85</sup> El concepto calidad normalmente se le relaciona con algo en específico, se piensa en un producto de calidad, un servicio de calidad. Gago sostiene que la calidad tiene que ver con aspectos o atributos distintivos de algo, sus características inherentes. “La terminología que se relaciona a esta acepción de buena calidad incluye vocablos como logro, valor agregado, diferencias producidas, cambio, mejoramiento, etcétera. En el caso de la educación superior, estos signos pueden referirse a rasgos de carácter, a valores y principios de convivencia social e identidad cultural o a determinadas habilidades cognitivas como las de analizar, sintetizar y evaluar o a destrezas como la comunicación, la organización y la dirección, y otras. De hecho, las señales cambian según las promesas de cada entidad” en: Gago Huget, Antonio, *Apuntes acerca de la evaluación educativa*, México, Secretaría de educación Pública, diciembre 2002. p63

difícilmente se llegará concretar este punto. Varios aspectos pueden retomarse como principios para promover el cambio y la renovación de la calidad.<sup>86</sup>

#### *Interrelación académica*

Hay que reconocer la necesidad de asociación entre miembros de la institución; la confianza entre sus miembros sería una forma de garantizar la búsqueda de la calidad, porque se desarrolla un ambiente de positivo para el cambio, mismo que en un ambiente de oscurantismo de poder es difícil. “El cuerpo docente, los administradores y los directivos necesitan considerarse como asociados en la búsqueda de la calidad, no como adversarios”<sup>87</sup> Cualquier programa para asegurar la calidad que no tenga que ver con la calidad de la educación y con lo que sucede tanto en el salón de clase, como en los laboratorios, en la biblioteca, o en cualquier otra espacio donde se realice el proceso aprendizaje, es simplemente un ejercicio en el vacío. Por ello la aplicación de pruebas de evaluación tiene su riesgo, porque las más de las veces se utilizan como herramienta para hostigar a maestros. Ciertamente el docente tiene su parte de responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos, como informante de contenidos, pero el proceso intelectual es responsabilidad individual.

#### *Relación enseñanza - aprendizaje*

Los estudiantes difícilmente reconocen el proceso angustioso de la evaluación y de la acreditación de una institución educativa, desconocen todo lo que implica hacer que la universidad tenga un reconocimiento por parte de autoridades competitivas, ya sea gubernamentales o no; pero de lo que siempre se acuerdan es de los docentes que de alguna forma se preocuparon, quienes encontraron sus habilidades y los ayudaron a realzarlas, quienes encontraron rasgos no tan comunes en el alumnado y desarrollaron habilidades que no se tenían y que mostraron un mundo desde una perspectiva diferente hacia el descubrimiento de nuevos significados. En estos términos, la calidad de una universidad se encuentra sencillamente en la calidad del cuidado y preocupación que se tiene por los alumnos.

#### *Ambiente en la institución*

---

<sup>86</sup> Los autores llevaron a cabo estudios en diferentes universidad en los Estados Unidos donde la preocupación por la calidad era evidente, resalta el aspecto que en todas hay preocupación por mejorar e incidir en la forma de expresarse, tanto oral como en forma escrita, de los alumnos. Otro tipo de evaluaciones se llevan a cabo como de habilidades afectivas, intelectuales, etc., pero cada universidad, dependiendo de su sesgo académico, tecnológico, científico, etc., desarrolla diferentes habilidades. en: Bogue y Saunders, *op.cit.*

<sup>87</sup> *Ibid.* p 216.

No sólo los aspectos de enseñanza aprendizaje tiene que ver con la calidad de la institución, sino todos los servicios aledaños que ésta proporciona, como el apoyo extracurricular, asesorías tanto de coordinadores como de docentes, sobre todo, el trato considerado y respetuoso en todas las instancias dentro de la institución; cierto que los alumnos son en su mayoría adolescentes y muy demandantes, pero todos deben de recibir el mismo trato digno.

#### *Variedad en la excelencia*

No solamente la certificación de los docentes es un marcador de la excelencia, hay muchas formas en que se puede llegar a constatarla, siempre y cuando se le dé la oportunidad a los miembros de la institución, sean alumnos o docentes. Muchas veces hay expresiones excelentes que pasan desapercibidas, como sería el caso de un alumno que presenta un proyecto original, el maestro que logra que sus alumnos lleven a buen fin un proyecto de laboratorio, el coordinador de la biblioteca que consiguió las últimas publicaciones en una materia en específico, los estudiantes que sobresalen por su logros tempranos en el mercado. En fin, de varias formas se puede constatar que hay conciencia de lo que excelencia significa, sin necesidad de conjuntar todos los títulos y diplomas para un solo grupo en la universidad.

### **3.5. Indicadores múltiples de calidad**

Cualquier indicador de medida de calidad trae consigo una crítica implícita. De hecho las medidas resultantes poco hablan de las contribuciones positivas en el clima universitario; las opiniones de los estudiantes no demuestran si el alumno ha aprendido o no; la reputación y el ranking de la universidad muchas veces depende de los rumores o prejuicios y en nada ayudan a la mejora de los programas y las políticas internas. La acreditación sólo fomenta la vanidad profesional de los administradores, y las revisiones académicas funcionan como instrumentos de castigo de entidades externas a la institución y sólo aumentan la preocupación por el costo de la educación y no de la calidad.

Es por ellos que se requiere que todos los que laboran en la institución educativa estén conscientes de su quehacer y se responsabilicen de su parte, pero hay que darles a conocer los aspectos relevantes para la consecución de calidad.

#### *Aprender y hacer*

No sólo se trata de abordar la retórica de calidad, sino de efectivamente llevar a cabo las acciones necesarias para conseguirla. No es tan importante impactar a los discentes por lo que

se dice, sino propiciar que hagan y desarrollen parte de lo aprendido. Los juicios constantes a los que se someten los estudiantes, en otras palabras, a los exámenes, no tiene ningún valor si no expresan lo aprendido en forma de madurez intelectual o de expresión conductual más abierta. El pensar debe estar ligado a la acción si en realidad se quiere constatar los resultados de la enseñanza de calidad. No es lo mismo pensar en hacer un ensayo, que en realidad sentarse a escribir y demostrar el conocimiento que se tiene ya tamizado por otras ideas personales.

Lo que promete la calidad puede llevarse a cabo en las instituciones educativas siempre y cuando haya una visión unificada de lo que ello implica. Son muchos los aspectos que se consideran en el estudio y prosecución de calidad en esta época globalizante. Hay que conocer lo el tipo de evidencias e indicadores necesarios para comprender su alcance y que tanto el desempeño individual como institucional obedece a fuerzas complejas como para poderla determinar en una escala numérica. Pero desde el momento en que hay conciencia e intención institucional de búsqueda de calidad, es el instrumento de toma de decisiones, de descubrimiento y de reflexión sobre un aspecto que despierta gran preocupación. Una curiosidad compulsiva es lo que marca al individuo educado y el deseo de aprender es el mejor indicio de espíritu positivo en una universidad. Y para las universidades como la Anáhuac cuyo lema es “liderazgo de acción positiva”, la búsqueda de calidad exhorta a que todos los participantes, desde el profesor hasta el rector, desde el vigilante hasta consejero, se convenzan de que es posible lograrlo.

### **3.6. Calidad de la docencia universitaria**

Cuando se analiza la calidad referida a los docentes se aplica a lo eficaz, a lo útil, a lo rentable, a lo bien organizado. En el análisis que se hace de la calidad de los docentes a través de los cuestionarios que los alumnos tienen que resolver, se puede caer en distorsiones porque hay una visión burocrática subyacente, se suele estar más pendiente de aspectos formales como, horarios, puntualidad, obligaciones, presentación de materiales, usos de aparatos eléctricos y electrónicos y todos aquellos componentes objetivos que son susceptibles de medición; y aunque estas consideraciones deben estar presentes, no son en realidad indicadoras de la calidad de la educación, y mucho menos de la del aprendizaje. A lo más que pueden llegar los resultados arrojados por este tipo de evaluaciones de los docentes es a abordar una dimensión

simbólica de calidad, pues es tan sólo una realidad virtual cuyo objetivo es convencer a los evaluadores, en este caso, los alumnos, de que existe calidad y se busca a toda costa.

El problema no sólo reside en una dimensión desvirtuada de calidad, sino a las relaciones de poder que subyacen en estas evaluaciones. Los alumnos se convierten en el poder hegemónico y la administración que maneja los resultados, en juez de los docentes.

Al no haber un conocimiento cabal entre los discentes sobre el concepto calidad, su forma de evaluar resulta visceral, dada la relación que tengan con la materia y con el docente que la imparte. El punto de vista objetivo que resulta de los números estadísticos arrojados por la evaluación, pierde sentido por ser totalmente subjetivos. Habría que indagar, primero, entre los alumnos, qué se entiende por calidad de la educación; considerar su acercamiento a la materia, porque de ser deficiente, parten de una idea de culpa que se traspa al docente y no se entiende, que entre otros aspectos, la calidad implica también calidad en el aprendizaje. Como no se llega a un consenso en la aceptación de diferentes variables que analizan la calidad, entonces se torna en un aspecto muy vulnerable, objeto de crítica constante.<sup>88</sup>

Metodológicamente, para analizar la calidad de la docencia, lo que los docentes pueden o no pueden hacer, viene condicionado por las instituciones a la que pertenecen; sus propósitos, su organización, su cultura institucional, pero si no hay relación estrecha entre docentes y dirigentes institucionales, el concepto calidad se vuelve una mera ilusión. De hecho, el estudio del concepto calidad se vuelve muy complejo que está muy alejado de la percepción retórica.

El aspecto calidad viene a ser más que una búsqueda real de calidad educativa, un eslogan publicitario que tiene repercusión en la mente de quien compra paquetes educativos en forma de carreras universitarias. Al menos en la UAS, se trabaja parcialmente sobre este aspecto. Efectivamente se intenta dar respuesta a los requerimientos de las instituciones acreditadoras, se trata de cumplir con los requisitos considerados para llegar a los que la SEP<sup>89</sup> considera de excelencia. Pero en realidad, no son más que un cúmulo instancias que muy poco o nada tienen que ver con la calidad de la enseñanza, en otras palabras; considerar por separado las instalaciones, los jardines, la cantidad de computadoras que existen en la universidad, el número de docentes que ostentan uno o más posgrados, la tecnología, etc., poco tienen que ver con la enseñanza aprendizaje si no se concatenan objetivos y trabajamos en conjunto todos los

---

<sup>88</sup> Zavalza, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003.

<sup>89</sup> Menciono la SEP porque es la que certifica los estudios en la UAS, la mayoría de sus carreras requieren de licencia de la SEP

que participamos en la universidad. Además, partimos del punto de que la enseñanza aprendizaje es el binomio perfecto en educación, la imperfección estará dada por los actores que en ello contribuimos; por lo tanto es imperante, si realmente se quiere incidir en la calidad educativa, revisar a conciencia los aspectos relativos a la enseñanza, que serían los docentes y los contenidos por impartir por un lado; y por otro, la estructura biopsicosocial del adolescente quien recibirá y asumirá los conocimientos.

He mencionado que el presente trabajo tiene, entre otros objetivos, el dilucidar si efectivamente en la UAS se quiere incidir en la calidad de la educación y si se ofrece el espacio integrado para ello. Superficialmente es así, queda claro que existe la idea que algún día podrá realizarse y que por medio de otras instancias, como instalaciones modernas, sistemas tecnológicos, etc., se trata de resolver el problema y concluir que hay educación de calidad. La SEP reconoce todos los aspectos, cuando certifica de excelencia algunas carreras, porque en sí misma no tiene la capacidad de responder a las exigencias de las clases privilegiadas y permite -con cierto rasgo de restricción y de normatividad- que se fundan universidades que aunque tengan diferente ideología de la gubernamental, puesto que hay libertad de educación en nuestro país, no importa si se preocupan o no por la calidad de la educación; basta prestar el servicio educativo a quienes lo buscan.

Una vez que se ha aceptado que la evaluación de la calidad educativa depende en gran medida de necesidades socioeconómicas, de requisitos internacionales para preparar profesionales con estándares universales preparados para el mundo competitivo y globalizado del presente, se corrobora que la UAS también entra en el juego de la calidad educativa, al ofrecer aspectos fuera de lo cotidiano, para los estándares de las instituciones de educación superior, y que le permiten alcanzar el nivel de calidad esperado en algunos aspectos muy tangibles. Algunos de los que demuestran la calidad de la UAS son:

- la matrícula, pues el número de alumnos de la UAS no sobrepasa los 2000, con ello se asegura una atención virtualmente personal, porque hay pocos en un salón de clase; las instalaciones, espacios para deporte, laboratorios, biblioteca, estacionamiento y prácticas empresariales (proyecto Vértice).<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> Vértice Anáhuac es el programa de excelencia académica y humana de la Universidad Anáhuac México Sur que busca brindar una formación integral especial a los alumnos seleccionados, a través de distintos medios y actividades tales como un curso curricular especial, seminarios nacionales e internacionales, encuentros con

- la pertinencia de su educación, tendiente a realzar la práctica social y los valores humanísticos; la UAS trata de ser congruente con lo que predica al fomentar el servicio social por encima de lo académico.

Ahora toca analizar al asistente principal de la universidad, el alumno adolescente que presenta características propias de su etapa de desarrollo, mismas que requieren de ser comprendidas para el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior. No sólo es fundamental su conocimiento porque finalmente es el estudiante con el que se trabaja, además su conocimiento coadyuva a la interrelación humana, para la comprensión de la relación intrapersonal estudiantil para que así el individuo encuentre el camino hacia su sino. No es posible concebir educación de calidad si no se considera el estudio y análisis del protagonista de las universidades, el alumno adolescente.

---

líderes, actividades culturales, de servicio y de integración, capacitación, vinculación empresarial, entre otras, en <http://ols.uas.mx/infoweb/x0.asp?id=104&apart>

## Capítulo IV

---

# Los alumnos adolescentes

---

Uno de los actores principales en el entorno universitario es el alumno, hacia él se enfocan todos los esfuerzos en la intrincada red socio-educativa que es la universidad. Desde luego cada plantel universitario, ya sea privado o gubernamental, tiene un perfil de alumno diferente y persigue objetivos diversos. Tal como se explicó en capítulos anteriores, cada centro atiende a alumnos con posición socio-económica diversa. Sin embargo, cualquiera que ésta sea, hay que analizar dos puntos fundamentales en temas educativos para este nivel: la etapa de la adolescencia en la que se encuentran los estudiantes y su capacidad pensante.

Como se trata de estudiantes que están en la edad, quizá la más productiva intelectualmente; y por ende, requieren de atención especial, porque sus reacciones son muy variadas y obedecen a características diversas, es necesario conocer las que tiene un estudiante universitario; tanto en lo intelectual, como en lo emocional. El aprendizaje no es un acto mecánico; requiere de la cooperación y de la participación del estudiante y del docente. En la medida que se conozca al ser humano con el que trabajamos los docentes universitarios, es viable que encontremos caminos para transmitir, si no el conocimiento en sentido estricto, al menos aquellos para llegar a él, y como se expuso en el capítulo anterior, tanto aprendizaje como enseñanza tienen que ser de calidad.

En este capítulo analizaré diversas posturas psicológicas sobre los adolescentes para considerar aspectos de relevancia necesarios para el quehacer docente en la universidad. Aunque la mayoría de los adolescentes reflejan las características generales, considero que ha habido rasgos tajantes que han incidido en el desarrollo de los adolescentes con los que trabajamos en la UAS, porque son alumnos que han sido expuestos a una exuberante variedad de satisfactores que han cambiado su perfil, porque se ha agotado la necesidad de algo; y por lo mismo, en cierta medida ha variado el concepto de adolescente que hasta ahora se conoce. El objetivo de hacer este análisis es encontrar el punto clave para poder incidir en su capacidad de aprendizaje, y así efectivamente ofrecer educación que integre aspectos promotores de calidad.

## **4. Los alumnos adolescentes**

### **4.1. Perfil del adolescente**

El proceso de crecimiento humano ha sido objeto de estudio y de teorización diversa. Pero el estudio de la adolescencia cobró interés a partir del siglo XX, y hasta la fecha, es un tema que tiene relevancia por la serie de cambios tan vertiginosos y decisivos, que se producen en esta etapa. Además este período es determinante para el desarrollo del individuo porque desarrolla gran parte de sus capacidades intelectuales y emotivas en plenitud.

Aunque es un proceso de transición por el cual todos los individuos pasamos, no siempre es sencillo comprender la serie de cambios vertiginosos que se suscitan y que definitivamente inciden en el desarrollo como individuos; como es el caso de la educación. Por lo anterior hay que considerar el estudio del adolescente desde el punto de vista psicológico, social e intelectual, para entender quiénes son los individuos, qué aprenden y cómo lo hacen.

Las posturas que a continuación se presentan tienen la finalidad de comprender la visión diversa en cuanto al tema y retomar la parte que más ayuda a la comprensión de dicha etapa, en el ámbito objeto de estudio.

El período de la adolescencia no tiene un tiempo específico, la importancia de esta etapa depende de las diversas culturas y de las teorías que analizan estos cambios; pero en términos generales puede decirse que el inicio de la adolescencia está marcado por la madurez sexual en cuanto a capacidad reproductiva se refiere.

Stanley Hall, en su período corto de vida (1884-1924) es el primero que sostiene que la conducta socialmente inaceptable de los adolescentes es pasajera, pero es necesario tratar de corregirla. Hay un lapso largo entre la pubertad a la edad adulta donde se puede incidir en la educación de los adolescentes. Para él el individuo recapitula los aspectos preponderantes del grupo social y cultural al que pertenece. Lo que Hall recalca era la fluctuación entre varias tendencias contradictorias; por ejemplo, la energía, la exaltación y la actividad física sobrehumana alternan con la indiferencia, el desgano y el letargo. Por un lado, el adolescente

puede estar exaltado y alegre; y por otro, llegar a la melancolía y a la depresión. El egoísmo y la vanidad se contraponen a la timidez y hasta a los sentimientos de humillación que en ocasiones los agobia. La bondad y la virtud alcanzan su apogeo; pero también es una etapa de tentación dominante y poderosa en el pensamiento. Queda claro en esta propuesta que la adolescencia es una época de contradicciones.

Para Freud, la relación entre los cambios fisiológicos y psicológicos es verdaderamente estrecha; los adolescentes tienen cambios de conducta como la agresividad y la torpeza que se relacionan estrechamente con los procesos fisiológicos. También sostenía que al ser el complejo de Edipo universal<sup>91</sup>, puesto que todos los individuos pasan por este proceso, la adolescencia le pone fin a esta circunstancia al imponerse el deseo de relaciones heterosexuales. Al igual que Hall, Freud sostiene que los cambios emocionales del adolescente tienden hacia sentimientos y emociones negativos, como la depresión la ansiedad, el desgano y la tensión, entre otros. Los cambios biológicos vienen junto con cambios en la conducta y problemas de adaptación, porque la sexualidad del individuo tiene conflicto con su sentimiento de seguridad. Es, desde luego, una época donde la tensión sexual es intensa y por ello “revive períodos incestuosos en etapas anteriores”<sup>92</sup>. Y precisamente el desarrollo del superyó en el adolescente evita estas tendencias. Entre otras tareas, tiene que luchar para no desconectarse del sexo opuesto y tiene que liberarse de la dependencia de los padres, en otras palabras, la tarea primordial del adolescente puede reseñarse como “el logro de la primacía genital y la consumación definitiva del proceso de la no incestuosa del objeto”<sup>93</sup> de ahí los sentimientos de rechazo, resentimiento y hostilidad hacia los padres.

La tarea primordial del adolescente, tal como la concibe la teoría psicoanalítica freudiana “es el logro de la primacía genital, el desarrollo del instinto de conservación y de reproducción; el instinto de reproducción es de índole sexual y está relacionado con la energía conocida como libido, la cual es un impulso que busca el placer”<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Para Freud, el complejo de Edipo es parte del desarrollo sexual de los individuos, es la adherencia sexual del hijo varón a la madre, misma que en ocasiones puede provocar al mostrar preferencia por el hijo varón. Véase: capítulo XXI, Desarrollo de la Libido y organizaciones sexuales, en: S. Freud. Introducción al psicoanálisis II. México, Editorial Iztaccihuatl, S.A. 1983

<sup>92</sup> S.Freud, A General Introduction to Psychoanalysis, en MUUS, RE. *Teorías de la adolescencia*, México, Paidós, 1995

<sup>93</sup> *Ibid.*, p34

<sup>94</sup> Cfr: Muus, RE. *Teorías de la adolescencia*, México, Paidós, 1995

Como el desarrollo psicosexual del adolescente es de naturaleza biológica, está dado en etapas determinadas y es aquí donde se inserta el concepto de instinto, que como el de conservación, incluye motivaciones egocéntricas como el hambre el miedo y la autoafirmación; el de reproducción es de índole sexual y se relaciona con la energía libidinal, misma que está en el ello que “contiene todo lo que ha sido heredado, lo que está presente en el momento del nacimiento, lo que pertenece a la constitución del individuo.”<sup>95</sup>

Aunque Freud considera que el instinto y la naturaleza del hombre están sometidos a la influencia de los factores sociales sobre el individuo; entonces todo lo que sean conceptos morales, aspiraciones o ambiciones entra a ser parte del individuo a través del superyó, que hace las veces de la conciencia, el polo opuesto del superyó.

La tarea primordial del adolescente, tal como la concibe la teoría psicoanalítica freudiana “es el logro de la primacía genital, el desarrollo del instinto de conservación y de reproducción; el instinto de reproducción es de índole sexual y está relacionado con la energía conocida como libido, la cual es un impulso que busca el placer”<sup>96</sup> La energía libidinal trae consigo lo que ha sido heredado, lo que está presente en el individuo cuando nace y se torna parte constituyente del individuo.

La postura de Anna Freud tiende más al desarrollo patológico del adolescente, pone de manifiesto dos peligros que amenazan al desarrollo normal: el ello puede anular el yo, en cuyo caso no quedarían vestigios de carácter anterior del individuo y la llegada de la vida adulta quedaría marcada por un tumulto de gratificaciones no inhibidas de los instintos, el yo puede vencer al ello confinándolo a una área limitada, controlada por numerosos mecanismos de defensa. De hecho Anna Freud principalmente destaca dos mecanismos, el ascetismo y la intelectualización. El primero se debe a la desconfianza contra todos los deseos e instintos; y el segundo, el cambio de intereses concretos por unos abstractos; lo anterior viene a ser un mecanismo de defensa contra la libido y esto, según Anna Freud, puede ser perjudicial en la edad adulta.

Los factores implicados en los conflictos de la adolescencia son:

La fuerza de los impulsos del ello, determinada por proceso fisiológico y endocrinológico durante la adolescencia.

---

<sup>95</sup> S Freud. An Outline of Psychoanalysis, New York, Norton 1959. p 95 en: *Ibid.* p57

<sup>96</sup> Ver: *Ibid.* p40

La capacidad del yo para superar las fuerzas instintivas o para ceder ante ellas cuando no es posible lo primero, situación que depende de la ejercitación del carácter del desarrollo del superyó del niño durante el período de latencia.

La eficiencia y naturaleza d los mecanismos de defensa a disposición del yo.<sup>97</sup>

Erik Ericsson cambia la teoría freudiana del desarrollo psicosexual debido a que la antropología cultural muestra diferente postura ante el desarrollo humano. La constitución del yo se muestra de diferente manera en las culturas. El elemento común en el proceso evolutivo es la idea de que el pubescente tiene que recibir estímulos y reconocimiento de sus logros para una individualidad con un yo fuerte. Cada vez que se da un paso evolutivo tiene que resolver cualquier conflicto para incorporar una cualidad al yo, de no ser así y no poder resolver conflictos, se perjudica el yo en desarrollo y se integra en el individuo una cualidad negativa; y la adolescencia es un período durante el cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del yo.

La lucha que el adolescente tiene que librar para encontrar su identidad incluye sus experiencias previas y logra que el futuro tenga un significado en su vida personal, y considerar que el establecimiento del yo tiene que ver con la aceptación de sus cambios corporales y sentimientos libidinales. Por eso en ocasiones les es difícil encontrar su identidad vocacional, porque a la hora de restablecer el yo puede haber difusión en el papel que quisiera desempeñar a futuro. Además, el yo es de naturaleza psicosocial. Es psico; primero, porque es parcialmente consciente e inconsciente, es una cualidad de vivir no-consciente-de-sí-mismo, como puede estar, a su vez consciente de sí mismo, a medida que encuentra su espacio en la comunidad; el individuo en esta época unifica talento, temperamento, vulnerabilidad, modelos infantiles y prejuicios enraizados junto con las posibilidad de elegir de lo que se la proporcionado como roles, valores, posibilidades ocupacionales, amistades y encuentros sexuales; y todo en conjunto inmerso en cartabones culturales e históricos ya sea muy tradicionales de nuevo cuño. Segundo, porque está asediado por la dinámica del conflicto que puede conducir al adolescente a estados mentales contradictorios, como vulnerabilidad versus grandeza; y tercero, porque sigue su proceso evolutivo, necesario para llegar a una crisis, porque se requiere de condiciones somáticas, cognoscitivas y sociales para poder llegar a ella; de igual forma no debe de rezagarse porque el desarrollo futuro depende de él. Así lo que Erikson denomina crisis de

---

<sup>97</sup> *Ibíd.* p42

identidad depende de factores psicobiológicos y se extiende tanto al pasado como al futuro, está enclavada en la infancia y dependerá para su preservación y renovación de cada una de las etapas evolutivas que le siguen.

La parte social de la identidad puede explicarse por la participación en la comunidad, de la que ningún individuo queda exento. La fuerza social, finalmente depende de los modelos parentales y de los modelos comunitarios, mismos que pueden desgajar contradicciones, para finalmente llegar a confirmar una identidad o debilitarla y buscar una renovación o revolución<sup>98</sup>. Lo que se tiende a ignorar es que la formación de la identidad por regla general posee un aspecto negativo que puede permanecer como un rasgo rebelde de la identidad total, pero a lo largo de la vida del individuo; y es lo que el individuo tuvo que interiorizar como aspectos indeseables o irreconciliables y que eso lo hace sentir diferente a otros. La posibilidad de no poder controlar estos elementos negativos en su identidad puede causar ira, porque no se vislumbra la posibilidad de alcanzar la integridad buscada. Ira, que por desgracia es susceptible de ser explotada por líderes que se vuelven modelos para una rendición ante dogmas totalitarios.

El problema de las crisis de identidad es que no siempre son perceptibles o lo son de forma muy marcada; depende mucho de los períodos de la historia, de los períodos críticos, “especie de segundo nacimiento”<sup>99</sup>, también depende mucho de los períodos de la historia donde hay vacíos de identidad provocados por miedos (a descubrimientos o inventos, guerra fría); ansiedades, ante peligros inminentes o simbólicos por falta o desintegración de ideología; y temor al abismo existencial falta de significado espiritual.

Quizás el paliativo ante esta postura de Erikson sea el enamoramiento, que es común en esta etapa, es el medio para que el adolescente proyecte en otra persona su propio yo para encontrar así el concepto de sí mismo y la propia identidad, que puede que siga difusa.

“La madurez empieza cuando la identidad ha sido establecida”<sup>100</sup> y surge un individuo integrado e independiente, ya no pone en duda la propia identidad, lo que implica la integración total de ambiciones y aspiraciones vocacionales a la par con las cualidades adquiridas a través de identificaciones anteriores. La amistad profunda, la intimidad sexual y afectiva se logran

---

<sup>98</sup> Ericson, Eric, H. *Sociedad y Adolescencia*. México, Editorial Siglo XXI, 1997. pp10-13

<sup>99</sup> *Ibíd.*, p 13

<sup>100</sup> Muus, Re, op. cit. p 56

únicamente cuando no hay reticencia a entrar a la etapa evolutiva siguiente. Es en esta etapa cuando se construyen amistades duraderas, grupos homogéneos y valores universales.

Un aspecto difícil de abordar es el manejo de las frustraciones, porque implica conocimiento y madurez para entender que no todos es posible de realizarse. En términos psicológicos la frustración sin sentido en etapas anteriores a la adolescencia puede ocasionar disturbios porque bloquean las energías libidinales que al no tener desahogo natural, incrementan los impulsos perversos que se hacen más poderosos de no haberles impedido la normal satisfacción sexual. Erickson insiste en que se establezca la identidad del yo antes de la realización sexual, y Freud indica que una solución es el desplazamiento de la energía sexual hacia la sublimación.<sup>101</sup>

Este punto que Freud indica tiene implicaciones educativas positivas, porque la sublimación es la forma en que se pueden descargar las energías libidinales insatisfechas, esto es, plantearse objetivos diferentes y metas socialmente útiles deferentes a los sexuales, ello descarga gran parte de la energía sexual del individuo, de hecho se promueve un crecimiento de su capacidad psíquica. En la última etapa de la adolescencia el apetito sexual de los jóvenes es más fuerte que en otras, y por lo mismo las restricciones internas y externas también son las más intensas, entonces la sublimación viene a ser la herramienta educativa necesaria porque es a través de ella, según Freud, que se realizan los logros culturales artísticos, culturales y sociales más elevados de la mente humana.

Spranger, a diferencia de Freud, propone comprender la *psyché* del adolescente, considera que es más importante el ritmo evolutivo de los cambios psicológicos, que los cambios fisiológicos pero sólo se centra en la maduración de la juventud masculina, ante la percepción de la adolescencia femenina, prefiere concretarse a decir que son mucho más sensibles y emocionales que los hombres; sin embargo su contribución a la psicología del adolescente es su psicología de la comprensión que viene a ser una metodología de estudio de lo psicológico al considerarlo como una totalidad; su enfoque metodológico se acerca más a la comprensión que a lo causal y define la comprensión como la actividad mental “que atribuye a los acontecimientos una carga de significación con respecto a la totalidad.”<sup>102</sup> El proceso de comprensión además de ser intelectual y cognoscitivo, es de valoración y de sensibilidad.

---

<sup>101</sup> Se entiende por sublimación un mecanismo psicológico de defensa no razonado reduce el estrés para que el individuo siga funcionando con normalidad. Véase Sublimación en: <http://es.wikipedia.org/wiki/>

<sup>102</sup> G.W..Allport, *Personality; a psychological interpretation*, New York, 1945 en: *Ibid.* p61

Spranger no investiga experiencias internas tales como sentimientos, o sensaciones, o pensamientos, no se concentra en las relaciones entre las experiencias y los actos de los individuos. Al preocuparse por el desarrollo de la estructura psíquica desarrolla una tipología que establece una jerarquía de valores definidos y duraderos que son determinantes de la personalidad, para ello clasifica los tipos de personalidad de acuerdo con la dirección axiológica que predomina en el individuo. Para Spranger la adolescencia además de ser un período de transición de la niñez a la madurez fisiológica también lo es de madurez psíquica; y es en la psique donde se inserta la categoría axiológica dominante, definida y duradera del individuo.

En tres estadios diferentes divide el desarrollo del adolescente:

En el primero, hay un descubrimiento del individuo y cuando llega a la madurez, el individuo se conceptúa de diferente forma. La perspectiva del adolescente se centra en sí mismo para el descubrimiento de sí mismo. Aunque es un período de gran tensión y las crisis que se sobrevienen coadyuvan al cambio de la personalidad, también se sumergen en sus emociones o en su contemplación filosófica y es cuando el porqué vivir se vuelve una disyuntiva.

En el segundo, hay un proceso de comprensión de los valores y de las ideas culturales de la sociedad, aunque no las adopta para hacer cambios fundamentales de su personalidad, si se fomenta el entendimiento con otros individuos.

En la tercero, hay un participación del individuo en su propio proceso de formación y entra en un proceso de allanar problemas y perturbaciones haciendo uso de su energía; es en esta etapa cuando se desarrolla el autocontrol y la disciplina, características que Spranger le atribuía aquellos quienes aspiraban al poder; es una etapa de crecimiento hacia diferentes campos en la vida.

Otro punto diferente frente a otros autores, es el desarrollo afectivo sexual del adolescente. Spranger reconocía la diferencia entre amor sexual y amor puro. Por sexualidad entendía el placer puramente físico consciente que equivale al deseo sexual como tal; en cambio, el amor puro es fundamentalmente estético no sensual considerado como una función psicológica que se fundamenta en la empatía la simpatía y la comprensión del ser amado. En el caso del enamoramiento del adolescente, tiene que ver más con la identidad del ego que con la búsqueda

del amor puro, porque la imagen del yo se torna más diáfana cuando se congenia con el compañero presuntamente ideal.

El dualismo que Spranger apunta entre autonomía y realidad es una característica muy clara en los adolescentes, tanto en el campo de los sentimientos como en la búsqueda de objetivos y puede tener efecto motivador en el campo educativo porque cuando se entrega a la fantasía la reconoce como tal y da rienda suelta a sus ideas innovadoras y tiene la probabilidad de formar gradualmente un plan de vida.

En el proceso de maduración el adolescente se combinan factores externos e internos y se observa un cambio estructural de la psique como es el descubrimiento del yo, la formación de un plan de vida y la elección o la integración de un plan de valores. El desarrollo mental del individuo es el crecimiento de su vida mental desde un punto de vista interno a una estructura interna más amplia y el crecimiento del valor de la unidad psicológica de acción.<sup>103</sup> Los adolescentes de hecho no reconocen el significado objetivo de su desarrollo; y la perspectiva que tienen de sí mismos es limitada, porque consideran que ésa es su estructura psicológica final; de ahí la reticencia al crecimiento y al proceso de maduración.

La psyché del adolescente es una estructura que se considera como un todo y sólo puede ser entendida desde el todo, por lo tanto debe ser estructural porque tiene que entender los fenómenos psicológicos específicos desde su posición en la unidad del todo y desde su significado en tales relaciones de acción. Tal es el caso de la percepción de los adolescentes sobre algo que pudiera parecer ilógico o inapropiado para los adultos, para ellos es lo contrario, porque depende de sus experiencias y su conocimiento. Las estructuras no son las mismas en las diferentes edades, porque la realidad no es una constante en los estadios de desarrollo ya que cambian con la organización psicológica de cada individuo en cada estadio de desarrollo específico,<sup>104</sup> depende de muchos factores como el sistema axiológico, las implicaciones emocionales, el conocimiento, etc.

Para efectos educativos se llega al punto en donde hay que comprender más las situaciones diferentes por las que pasa el adolescente si se quiere incidir en algún espacio cognoscitivo, porque según Spranger, situación y adolescente no van necesariamente relacionadas, por lo tanto, hay que comprender la parte subjetiva. Por otra parte no es sencillo incidir en la

---

<sup>103</sup> Thomas, Leo, Dilthey and Spranger on the developing person, *York Humanistic Psychologist*, 31 (1), 74-94. <http://htpprints.yorku.ca/archive/00000176/01/Teo2003.htm>

<sup>104</sup> Idem

educación del adolescente porque cuando está en proceso de maduración él mismo selecciona conscientemente la influencia educativa a la cual debe o quiere someterse. No heteroeducación para el adolescente si éste no descubre su valor y, por ende, no alcanza a ser receptivo.

Una ventaja de este punto es que el individuo cuando reconoce el valor de la heteroeducación se vuelve autoeducación y entonces maestro, contenidos y alumno caminan al unísono en pos del crecimiento mental y cognoscitivo.

Se considera que la tarea más difícil del adolescente sea la búsqueda de su identidad, y se vuelve más apremiante en las sociedades modernas cuando los individuos están más expuestos a las ráfagas de modelos ideales que se presentan en los medios de comunicación. El constante acecho de fantasías, de héroes, de modelos hace que los lleve a desdeñar el punto de vista estable o sistemático de los padres, cuando lo hay, o de cualquier autoridad educadora por considerarlos anticuados o simplemente irrelevantes. La búsqueda de la identidad se vuelve un problema y como sustituto de ella, los jóvenes se vuelcan hacia dialectos, vestimentas, maquillajes y actitudes especiales que pueden retardar el conocimiento de sí mismo.

Por otro lado, la postura educativa hacia el éxito ha provocado que los adolescentes también la adopten, pero más hacia la gratificación personal y a la aceptación social que al desarrollo intelectual, entonces se pierde de vista la creación y defensa de las ideas propias y la posibilidad de experimentar nuevos senderos, lo cual puede ocasionar un conformismo ante los benefactores que la sociedad, o padres de familia proveen, y a la no aceptación de un sistema educativo que pretende sean creativos, o, en el peor de los casos, a la auto alienación o a la búsqueda de identidades negativas; ya que aún no se posee una clara visión de lo que las obligaciones sociales significan, o clara comprensión de su estatus, la conducta del adolescente refleja gran inseguridad.

Estudioso del desarrollo humano y creador de la teoría del campo, Kurt Lewin retoma la postura Gestalt; sostiene que el individuo siempre se desarrolla en un contexto social y por lo mismo hay que entender nuestro lugar en la situación ambiental que nos toca vivir. Es a través de la cultura como aprendemos a percibir y a actuar, y la capacidad de cambiar esto es tanto como cambiar la cultura aprendida que vivimos. Es posible el cambio, agrega Lewin, pero

siempre tratando de respetar la postura de los demás, porque de hacerlo en una forma violenta y deshumanizante siempre será auto destructiva.<sup>105</sup>

Es interesante considerar este autor, precisamente por lo que propone en su teoría del campo, el adolescente no es un ente aislado; además, pone de manifiesto una metodología específica para el estudio de la personalidad de los individuos. El individuo es un sistema que contiene varios subsistemas sistemas que aunque estén parcialmente separados, interactúan entre ellos. El hecho de perseguir un objetivo tensiona los subsistemas del individuo, de no alcanzar el objetivo subsiste la tensión hasta encontrar el momento de reiniciar el proceso o buscar otro que destense.

Este proceso es muy claro en la actitud de los adolescentes y para efectos educativos es una forma de comprender, como explica Spranger, la cambiante personalidad de los adolescentes.

Los puntos básicos de la teoría del campo de Lewin son:

- La conducta se deriva de la totalidad de los hechos existentes.
- Estos hechos coexistentes producen un campo dinámico que significa que el estado de cualquier parte del campo depende de cada una de las partes del todo.
- La conducta depende del campo actual más que en el pasado o en el futuro.<sup>106</sup>

Se debe considerar al campo como un espacio vital que contiene a la persona y su entorno psicológico o conductual. La persona percibe el entorno psicológico tal y como lo entiende, o lo percibe, y lo relaciona con sus necesidades o cuasi necesidades, y muchos de los objetos presentes en el campo, que no le importan para el futuro inmediato, existen solamente como fondo del ambiente psicológico, de tal forma que el espacio de vida está determinado por uno mismo.

El espacio que uno determina incluye aquellos que se frecuentan, y las personas con quienes se tiene relación y los sentimientos que esto ocasiona; aparte, se consideran los espacios a los cuales se va ocasionalmente; entre ellos están: el mundo por donde uno viaja a través de la lectura, el cine, la televisión, por comentarios dichos por alguien más, las personalidades reconocidas, representantes de gobierno; a saber.

---

<sup>105</sup> Véase: Daniels, Victor. Kurt Lewin **notes**, USA, Sonoma State University.  
<http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/lewinnotes.html>

<sup>106</sup> Idem

El hecho que los adolescente aún no puedan insertarse en un espacio vital preciso, les puede causar un problema; el grupo de los niños y el de los adultos le son extraños, y tanto uno como otro lo rechazan, entonces no tiene cabida en ninguno, porque no se aceptan determinadas formas de conducta; su región de acción aún no está definida ni estructurada y se dice que el adolescente se encuentra en proceso de locomoción social. Aún no reconoce direcciones en su campo que es cambiante; y las situaciones no fantasiosas le causan crisis que provocan retraimiento, sensibilidad y agresividad o extremismo.

Para Lewin el hecho que el adolescente se encuentre fuera de los grupos, y que la región cognoscitiva todavía no está totalmente estructurada, es causa de confusión e inseguridad en la conducta; y precisamente por estar en el límite de todos los grupos, excepto de sus pares en el mejor de los casos, se vuelve `hombre marginal`, cuyos problemas, tanto internos como externos, lo pueden llevar a sentir odio por sí mismo.

La conducta del adolescente presenta las siguientes características:

- Tímida, sensible y al mismo tiempo agresiva por el desequilibrio existente en su espacio vital
- Conflicto entre las diferentes actitudes, estilos de vida, valores, formas de pensar en búsqueda de solución constante a los problemas, lo cual es causante de estrés y aumenta la tensión emocional. Sus experiencias no tienen sentido fuera del ambiente de sus compañeros.
- Conducta que cambia radicalmente, desde el desgano hasta la rebeldía, de ahí las diferentes actitudes radicales o rebeldes.
- “La conducta adolescente se presenta en la medida en que, dentro de la estructura y del dinamismo del espacio vital, operen los siguientes factores: a) expansión del campo psicológico del adolescente; b) la posición del hombre marginal, con relación a los grupos infantiles u de adultos; c) los cambios biológicos en el espacio vital, determinados por los cambios físicos que han tenido lugar en el adolescente. El tipo de conducta que surja y el grado que alcance la conducta adolescente dependerán en gran parte de estas fuerzas conflictuales.”<sup>107</sup>

Lewin no se preocupaba tanto por hacer abstracciones en cuanto a la comprensión de la conducta adolescente, sino a hechos concretos de situaciones en particular. Lo que le interesa es el aspecto dinámico de su conducta y no analizarla a través de hechos estadísticos; y ciertamente, como para muchos otros autores, la adolescencia es un período difícil y complicado digno de estudio constante.

---

<sup>107</sup> Rolf Muuss, *op.cit.*, p 121

La postura de Piaget hacia el estudio del adolescente tiende más al procesos reflexivo, que a los cambios físicos y su influencia sobre él. Según él, el adolescente supera la etapa de operaciones concretas y llega a la etapa de las operaciones formales, lo que le permite pensar en abstracto.

“La característica más sobresaliente del pensamiento formal es la posibilidad de pensar reversiblemente en realidad y posibilidad (...) el pensamiento formal comienza con la síntesis teórica que implica que ciertas relaciones son necesarias y por lo tanto procede en sentido contrarios”<sup>108</sup>

Característica sin igual es la libre actividad de la reflexión espontánea porque eso lo define como adolescente, porque en ella se encuentra su egocentrismo intelectual<sup>109</sup>, que se manifiesta en la reflexión todopoderosa, como si fuese posible someter al mundo a sus sistemas, y no los sistemas al mundo real.

“Un adolescente, a diferencia del niño, es un individuo que piensa más allá del presente y tiene teorías sobre cualquier cosa, y que especialmente disfruta en considerar lo que no es”<sup>110</sup>

Es la edad de la metafísica; el yo es lo bastante consistente para reconstruir el universo y lo bastante comprensivo para incorporarlo. Poco a poco el egoísmo metafísico del adolescente encuentra que es posible corregirse cuando reconcilia el pensamiento formal con la realidad. La reflexión se equilibra cuando entiende que su función no es la de contradecir, sino de prever e interpretar la experiencia. Independientemente de la época de maduración sexual y de los cambios físicos-emotivos; que según Piaget, fueron llevados al extremo trivial, la adolescencia es la época que asegura un equilibrio superior en lo que a pensamiento y afectividad se refiere. De hecho es una época en que las capacidades reflexivas y afectivas se duplican y, en primera instancia el adolescente se inquieta para después volverlas consistentes.

La capacidad reflexiva de los adolescentes, desde este punto de vista, ofrece miríadas de posibilidades educativas porque existe interés en los problemas intelectuales, y le es fácil alejarse de la realidad diaria, para concentrarse en situaciones futuras del mundo, en ocasiones

---

<sup>108</sup> [Kings Psychology network Overview, ADOLESCENCE....Historical Background and Theoretical Perspectives](http://www.psyking.net/id183.htm)  
<http://www.psyking.net/id183.htm>

<sup>109</sup> De acuerdo con el autor, todo nuevo poder de vida empieza por incorporar el mundo en una asimilación egocéntrica, para encontrar hasta después el equilibrio con una acomodación a lo real, en Piaget, Jean. Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1978.

<sup>110</sup> *Kings Psychology network Overview, op. cit.*

caprichosas. Su facilidad para formular teorías abstractas es sorprendente, de hecho son capaces de crear filosofía, política, un mundo diferente; pero les es difícil compartir estos pensamientos, más bien los guardan a manera de soliloquio infantil, pero en silencio.

Para Piaget la formación del yo en la adolescencia es similar al centro de la actividad propia y tiene como característica ser egocéntrico, inconsciente o consciente. En cuanto a la personalidad, es la sumisión del yo, o mejor dicho, la auto sumisión del yo, a una disciplina, cualquiera que esta sea. No quiere decir esto que una persona fuerte sea la que dirige su energía al egocentrismo, sino aquella quien, cuando encuentra una causa, o un objetivo a seguir, dirige su actividad y su voluntad a perseguirla. Aquella que se subordina a un sistema único que el yo integra, y es este sistema el que conforma al individuo al llegar a la adolescencia, porque supone un nivel mental de operaciones formales y de constructos reflexivos libres. Es a través de su programa de vida donde la reflexión y pensamiento libres coadyuvan a disciplinar la voluntad, y para ello se requiere de condiciones intelectuales como el pensamiento formal o el hipotético deductivo.

Esta posibilidad de reflexionar lo acerca al mundo de los adultos, aunque se siente diferente por lo agitado de su nueva vida; es de donde surge la capacidad que tienen los adolescentes de sorprender, o de querer sobrepasar a los adultos, creyendo que transforman al mundo; por una parte, tienen sentimientos altruistas acendrados; pero por otra, su megalomanía y egocentrismo son exacerbados.

Sus proyectos pueden tener un desenlace decepcionante, como sus amores, puesto que sólo proyectan su ideal imaginado sobre el ser u objeto querido real, pero que no llega a ser del todo compatible con su fantasía, por lo tanto, se decepciona, pero finalmente viene a ser un proceso que lo llevará a madurar sus sentimientos hacia el amor.

Según Piaget la formación del yo en la adolescencia es similar al centro de la actividad propia y tiene como característica ser egocéntrico, inconsciente o consciente. En cuanto al aspecto social, maneja dos vertientes, un aspecto de repliegue, donde parece antisocial; y otro que busca la sociedad que en esa etapa le interesa, aquella que quiere reformar; la convencional siempre tiene un punto que el adolescente reprueba. Sin embargo, le es fácil formar sociedades de adolescente donde comparten trabajo en común, juegos colectivos, discusiones, primeros

enamoramientos. “La verdadera adaptación social habrá de hacerse al fin, cuando de reformador, el adolescente pasará a realizador.”<sup>111</sup>

La visión más moderna de la adolescencia no se preocupa tanto por el desarrollo físico, se da por hecho que hay un cambio físico tan profundo que desde luego afecta el desarrollo psíquico; pero hay mayor preocupación por el desarrollo intelectual y afectivo. Se reitera la idea que el adolescente ya tiene formas de pensamiento abstracto, de especulación y de poder lidiar con lo hipotético y lo teórico. También se vuelve más profundo, es decir, tiene el interés por indagar más sobre sí mismo y de tratar de entender sus sentimientos, sus miedos y sus aspiraciones. El adolescente puede ya manejar todos los sistemas de pensamiento, incorpora valores, principios de gran alcance. Todo nuevo conocimiento tiene un valor para él y tratará de integrarlo en su espacio, tanto en de identidad, como en el del campo educativo y en el de las relaciones interpersonales. Precisamente porque están expuestos a diferentes experiencias, hay que integrarles todo cuanto se pueda en lo que a conocimientos, valores, materias, y experiencias se refiere. Finalmente los adolescentes en esta etapa están más dispuestos a cruzar fronteras de conocimiento y arriesgarse en pensar interdisciplinariamente<sup>112</sup> que en cualquier otra época de su vida.

Precisamente este aspecto me parece muy importante recalcar, porque es una característica irrepetible de los individuos; a la cual hay que tener muy en cuenta ya que ahí está la posibilidad de iniciar el mundo nuevo, retador o fantasioso que se busca, y que muchas veces los sujetos no se atreve por la falta de un sistema analítico o reflexivo para abordar estas inquietudes. Es en esta necesidad de pensar en algo diferente que se encuentra el consuelo que se busca ante la pérdida de la imagen infantil y protegida, de su cuerpo y de la fluctuante identidad.<sup>113</sup>

## **4.2. Estudiante universitario, adolescente tardío**

---

<sup>111</sup> Piaget, Jean, Seis estudios de Psicología, Barcelona, Seix Barral., 1981. p 106

<sup>112</sup> Gardner, Howard, Multiple Intelligences, USA, Perseus Books, 1993. p195-197.

<sup>113</sup> Aberastury A. y Knobel. M. *La adolescencia normal*. México, Ed. Paidós educadr, 1988. En este libro, en el capítulo 2, los autores proponen el síndrome de la adolescencia normal como un período de la vida que tiene su exteriorización en el marco socio-cultural donde se desarrolla; cualquiera que sea éste pueda reconfigurar aspectos de los adolescentes; sin embargo, en términos generales todos los adolescentes muestran características similares. La necesidad de pensar sería una de ellas; y con ello buscan enconadamente su identidad.

Al considerar que el alumno universitario está en un estadio de adolescencia tardía<sup>114</sup>, las capacidades emocionales están en el culmen de su desarrollo psicológico y como alumno universitario tiene que, además de resolver su conflicto emocional, enfrentar toma de decisiones racionales, que también le causan angustia. Sin embargo, hay un punto en el desarrollo del adolescente que puede ser el motor de su desarrollo intelectual, independientemente del emocional. Si bien el adolescente en esta época consolida su identificación sexual, también desarrolla un mecanismo de defensa en contra de la decepción, el rechazo y el fracaso en el juego del amor, y se siente apoyado en sí mismo, tanto sentimental como intelectualmente, por el engrandecimiento de su narcisismo.<sup>115</sup> Ahora esta sobrevaloración intelectual promueve su arrogancia y su rebeldía; está dispuesto a desafiar lo establecido y poner en tela de juicio, no sólo la autoridad paterna, sino cualquier otra autoridad.

Este estadio narcisista está al servicio del desarrollo del adolescente; la vida fantástica y la creatividad alcanzan el punto álgido, y es precisamente en este idealismo romántico de la vida que hace posible la comunicación, muy personal, de ideas y experiencias; mismas que se vuelven el vehículo para su participación social. Por otro lado, todos sus sentidos, oído, vista, y tacto participan en su desarrollo promoviendo seguridad para la realización del individuo. El hecho es que el adolescente percibe el mundo exterior con una sensibilidad única la cual no comparte con otros, el hecho de que piense y sienta que “nadie ve el mundo como él, ni siente el mundo como él”<sup>116</sup> se vuelve el mejor aliado para el docente universitario, quien tiene frente a sí un ser dispuesto a desafiar cualquier reto, a discutir cualquier argumento y refutar cualquier dogma.

El aspecto que ser debe rescatado y analizado por los docentes universitarios, es la capacidad que el adolescente tiene de considerarse como adulto, con la capacidad de tener elementos de juicio. Aún más productiva es la posibilidad de pensar en el futuro, de su pertenencia a una sociedad que la percibe cambiante, y que se avoca a las diferentes posibilidades de cambio. En esta etapa el adolescente es capaz de analizar su propio pensamiento y construir nuevos. El pensamiento abstracto es mayor dado el campo de ensayo y

---

<sup>114</sup> Bloss, Peter, *On Adolescence*, New York, The Free Press, 1970. Época del adolescente cuando la afirmación sexual provoca conflictos de angustia difíciles de sobrellevar por el ego. Por lo anterior, la vida emocional es más intensa y profunda y abarca un mayor campo y tiempo en la vida del adolescente

<sup>115</sup> Aunque considerado como amor a sí mismo, este aspecto le infunde poder y energía sexual al adolescente que le permite desarrollar capacidades reflexivas y creativas difícilmente presentes en otro momento de la vida del individuo.

<sup>116</sup> Bloss, *op.cit.*, p148

error que tiene, y que le permite sintetizar lo aprendido al formalizar sus propios sistemas y teorías. Estos constructos, elaborados muy personalmente, no sólo proporcionan al individuo las bases cognoscitivas y valorativas para asumir roles en la vida adulta; sino también sustentan los logros en el campo del pensamiento, que es lo que a los docentes universitarios nos atañe, porque estamos para coadyuvar en el aprendizaje. Así, al mismo tiempo que el adolescente madura el proceso de pensamiento, también crece su capacidad creativa, lo que enaltece su individualidad, lo exalta y llega a la convicción de que él es la persona elegida.

A los docentes universitarios, preocupados por inducir el pensamiento y la creatividad en los adolescentes, en ocasiones se les olvida que gran parte de lo que se busca está ahí presente, y que si parece que el estudiante está en proceso de relajación, más bien se encuentra demasiado ocupado en la ordenación de sus pensamientos, de sentimientos, de emociones y de experiencias. Un cúmulo inmenso de actividades pensantes y sensoriales que empañan nuestra percepción del aprendizaje del adolescente y de su creatividad. Hay que recordar que su desarrollo cognitivo en esta etapa está en pleno y que la percepción de la realidad se atomiza.

### **4.3. El problema de género**

Los primeros estudios sobre adolescencia consideraban a los individuos como iguales, de hecho se hablaba de los adolescentes varones, por considerar a las mujeres como seres diferentes. Las diferencias en los estudios de los adolescentes surgen cuando se habla de la importancia del género en cuanto al desarrollo intelectual y emocional.

Anteriormente se consideraba que hombres y mujeres no desarrollaban actividades intelectuales de igual forma; en lo que se refiere a procesos de pensamiento abstracto; se insistía en que las mujeres no tenían las mismas capacidades, su capacidad emocional las sobrepasaba y su pensamiento tendía más a la experiencia y a lo subjetivo. La verdad para ellas no viene del interior, sino de un diálogo silencioso sustentado en la propia intuición, que al mismo tiempo la autoprotege y la autodefine; al grado de que se vuelve su propia autoridad<sup>117</sup>. De hecho el factor subjetivo del pensamiento femenino, que va aunado a los mitos y estereotipos sobre su pensamiento, ha sido considerado una desventaja. Aunque llega a la adolescencia tardía con las mismas percepciones sensoriales, emotivas y cognitivas que cualquier otro adolescente que siente que ya está en libertad de controlar su destino, en

---

<sup>117</sup> Belenky, Mary et al., *Women ways of knowing*, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1983

ocasiones no tiene la misma seguridad para enfrentar nuevas experiencias, la costumbre de percibir la vida a través de la perspectiva masculina la limita. Muchas veces la misma sociedad no la apoya en la toma de decisiones, porque se considera que en su ciclo de vida tiende fácilmente a la desviarse del camino correcto.<sup>118</sup> Por ejemplo, Freud concluía que la mujer está menos capacitada para comprender el significado de justicia y menos preparada para enfrentar los grande retos de la vida; sus juicios están muy imbuidos de sentimientos de afecto o de hostilidad.<sup>119</sup>

Si bien es cierto que las diferencias de género entre hombres y mujeres marcan una disposición diferente frente al conocimiento, hay características que aunque han sido juzgadas por los psicólogos, pueden en realidad ser un sustento para el desarrollo cognitivo de la mujer; tal es el caso de la capacidad de mantener intimidad con los individuos e identificarse con ellos, que traducido a nivel cognitivo, es una característica que aunque pareciese pasiva, complementa el proceso aprendizaje. La aventura de, o el interés por, lo desconocido es una característica masculina, pero la capacidad de estabilizar aventura sería una característica femenina.

El problema en cuanto al estudio de conducta humana ha sido considerar al género masculino como el prototipo de la conducta y como las mujeres no actúan ni resuelven problemas de igual forma, se concluye que algo siempre está mal en el comportamiento femenino.<sup>120</sup>

Tanto en el ámbito familiar como en el escolar, a los varones se les ha enseñado a ser independientes, a coordinar actividades, a manejar grupos y tomar el liderazgo; y hasta a jugar con los enemigos y competir con ellos en una forma directa. A las mujeres, por su parte, se les enseña a jugar en un medio más íntimo dentro de pequeños grupos, su forma de organizarse es más cooperativa y apunta menos a la búsqueda de una líder única; y menos aún, a hacer de las relaciones humanas algo abstracto. Se intenta fomentar la empatía entre las compañeras y a considerar a la otra persona como diferente de ella misma.<sup>121</sup>

Aunque existan diferencias en la comprensión del entorno y del manejo de los conocimientos, sigue subsistiendo en esta etapa de la adolescencia tardía la conciencia del yo

---

<sup>118</sup> Gilligan, Carol. *In a different voice*, USA, Harvard University Press 1982. pág 6

<sup>119</sup> Citado por: *Ibid.* p 7

<sup>120</sup> *Ibid.* p14

<sup>121</sup> *Ibid.* p18

que prevalece sobre el yo de los otros. Al declinar esta etapa, el individuo promueve las acciones que tienen propósitos específicos, como sería el prepararse para la vida futura al adquirir conocimientos y habilidades, que le permitan integrarse a una sociedad. Su capacidad predictiva, la consistencia de sus emociones, y la estabilidad de su propia estima, propiciarán que el joven adulto se adhiera a caminos que se transformarán en las avenidas para su propia realización.

Aunque este proceso sea común, los alumnos y las alumnas lo perciben de diferente forma: es la etapa donde hay la idea de ser emprendedor, de arriesgarse a nuevos campos de conocimiento; especialmente para los varones, las materias que tienden al pensamiento abstracto son más retadoras; en cambio para las mujeres es tanto como alejarse de la relación con los individuos, de las necesidades de los otros. Finalmente el juicio que tienen sobre sí mismas se basa en su capacidad de relación humana, de su habilidad de atender y cuidar a otros. La capacidad de pensamiento autónomo, de decisiones terminantes y de acciones responsables supuestamente son características masculinas, y favorece la separación del individuo de otros para poder vivir una vida autónoma; la interdependencia y el cuidado de las relaciones es un factor más tendiente a lo femenino.

Aun a pesar de las diferencias esta etapa de la adolescencia tardía es, mayormente, de consolidación de la personalidad y hay que considerar, al hablar de conocimiento, las categorías que se desprenden son constructos humanos; a saber:

1. Mayormente idiosincrática y de acomodación estable de las funciones del ego y sus intereses
2. De toma de decisión irreversible de la posición sexual.
3. Supone una estabilización los sentidos mentales que automáticamente salvaguardan la integridad del organismo psíquico<sup>122</sup>.

En el presente, la presencia de la mujer en las universidades es más que cotidiana, además incursiona en campos antes considerados espacios varoniles, como es el caso las ingenierías, de las ciencias exactas, de la agronomía; donde se requiere de alto nivel de racionalidad o de capacidad física. Por ello, insisto en que es de primordial importancia considerar las diferencias de género porque se tiende a creer que la mujer no es tan apta para el pensamiento lógico, como lo son los varones; aunque no por ejercerlo pierda sus características femeninas. Pero es en este reto de incursionar en espacios masculinos, donde la mujer expresa con claridad su capacidad

---

<sup>122</sup> P. Bloss. *op cit.*, p76

creativa. Las mujeres han tenido que luchar contra la cultura masculina dominante, dándose a sí misma el valor de ir en contra de lo establecido y crear para ella una nueva imagen de persona, y en ese proceso de cambio crean una nueva imagen más atrevida que en épocas anteriores. Sin embargo, aun hay mucho por hacer, porque aun se reconoce que la fuerza psicológica femenina aun no la perciben los grupos dominantes.<sup>123</sup> Es, entonces, labor de los docentes reconocer estas circunstancias y trabajar con un aspecto tan consistente y presente como lo es la creatividad femenina; permitiendo su eclosión en espacios antes vedados.

#### **4.4. Perfil del estudiante de la Universidad Anáhuac**

Al hacer esta reflexión, no trato de diferenciar a los adolescentes de la Unas, de todos los demás; simplemente, son alumnos que provienen de grupos sociales que mantienen conductas específicas de clase. Si bien he mencionado que todos los adolescentes padecen del mismo síndrome, y todos están en búsqueda de la propia identidad, también es cierto que la tendencia grupal es fuerte. Los alumnos que llegan a la UAS provienen en su mayoría de las mismas escuelas preparatorias, donde, a su vez, han pertenecido a grupos sociales elitistas y muy cerrados.

Desde el punto de vista psicológico y socioeconómico se puede afirmar que los estudiantes de la Universidad Anáhuac tienen muchas prerrogativas en cuanto a su entorno económico y social. Es posible que se tenga un capital humano muy apto para alcanzar los logros educativos que el estudiante se imponga a sí mismo, y que las fuerzas heterogéneas de su entorno –estatus, movilidad social, posición económica- no sean drásticamente determinantes para su desarrollo intelectual.

El capital humano con el que cuenta la Universidad Anáhuac del Sur, ofrece posibilidades múltiples en todos sentidos, tanto mentales como psicológicas, porque son alumnos que en su preparación primaria, secundaria y media superior; en su mayoría han sido atendidos de forma muy particular. Es decir, son alumnos que han asistido a escuelas de educación privada –que supone una atención personalizada- y en su gran mayoría manejan dos o más idiomas. No es que se sostenga que la educación particular sea superior, sino que objetivamente son alumnos

---

<sup>123</sup> En el capítulo 4, la autora analiza la fuerza femenina, entre ellas la creatividad y la cooperación así como la vulnerabilidad y la emotividad. Destaca la creatividad diciendo que estriba en esta capacidad la conformación de una nueva imagen y la oportunidad que se brinda de incursionar en el mundo masculino. Ver: Baker Millar, Jane, *Toward a new psychology of women*, USA, Beacon Press Boston, 1986. pp29-48

que han recibido educación y atención casi personal –tanto ellos como a sus parientes- y a quienes se les ha reconocido sus capacidades desde la niñez y la adolescencia temprana.

Al tener consciencia, antes de ingresar a la universidad, de la predisposición física y mental con la que los alumnos cuentan, es más factible que puedan escoger con mayor facilidad su campo de estudio preparatorio para su carrera en el futuro. El hecho de que desde temprana edad hayan ya participado en actividades enfocadas al desarrollo de sus capacidades cognoscitivas hace más dúctil el proceso aprendizaje y permite que se decida participar abiertamente en las actividades que la universidad les exige. En cuanto a la facilidad de comunicarse en diferentes idiomas, es un aspecto que reactiva el proceso de pensamiento, puesto que el lenguaje coadyuva a agilizarlo.

Por otra parte, se puede afirmar que estos alumnos no requieren preocuparse por sus necesidades primarias –ropa, calzado, colegiaturas, etc.- la minoría desarrolla trabajo de tiempo completo, y su presencia en la universidad no depende más que de que se dediquen a cubrir sus créditos lo mejor posible, Su tiempo libre, para dedicarse a prepararse, es mayor que en circunstancias menos privilegiadas.

Ante este panorama, efectivamente puede pensarse que la actividad mental de los alumnos está dedicada en gran medida al estudio y a las actividades propias del adolescente; que precisamente por el nivel socioeconómico, son muy variadas. Al tener acceso la preparación en universidades privadas donde son atendidos personalmente su ocupación intelectual pudiera llegar a sus límites. Sin embargo, también existe la oportunidad de desvincularse del estudio por las actividades que les distraen, les proporcionan placer y alimentan su ego –como los autos, los viajes, la ropa de marca, los noviazgos, y las relaciones sexuales. Pero precisamente por este poder adquisitivo, tanto mental como cotidiano, es que se le puede demandar un mayor rendimiento, puesto que no hay nada que los limite, más que su propia destreza intelectual y social.

Por otro lado, los grupos de alumnos en la universidad son reducidos comparados con las universidades públicas, lo que permite que se optimice la atención personal por mucho tiempo y se descubran capacidades reales que puedan desarrollar antes de entrar de al mercado laboral.

Cuando se cuenta con posibilidades o capacidades de aprendizaje tan consistentes, corresponde al docente interactuar con los discentes de tal forma que encuentren el camino para optimizar los procesos mentales de los alumnos.

Desde este punto de vista, la universidad viene a funcionar como una sociedad en miniatura, donde tanto docentes como alumnos, directivos y coordinadores, participan en el engranaje social, para reforzar los roles sociales, la división del trabajo y la solidaridad social.<sup>124</sup> De hecho, la analogía de Durkheim de la educación como hecho social, considera que trabaja como un organismo vivo donde cada órgano tiene roles propios que cumplir.

Una vez consideradas los puntos positivos se los adolescentes, analizaremos aquellos que no los son tanto porque enturbian el proceso aprendizaje. Me refiero, para comenzar, a la gran reticencia que tienen los adolescentes universitarios para enfrentar nuevos contenidos, al letargo para hacer un seguimiento de los conocimientos recién adquiridos, a la rebeldía para cumplir con los requisitos de la materia impartida y la negación de la propia capacidad para llevar a cabo cualquier proceso pensante; que finalmente es parte de la dinámica de desarrollo del adolescente

Si ya hemos analizado y encontrado que el adolescente está en su mejor época de crecimiento intelectual, de creatividad, de propuestas de nuevos caminos; entonces ¿qué es lo que sucede en el salón de clase a la hora de pedirle al alumno que nos permita contar con su voluntad para desarrollar habilidades específicas?

Cada individuo tiene una metodología específica de acercarse al conocimiento, de resolver problemas, y de pensar hasta lo impensable. Toca el turno al análisis de las diferentes formas de pensamiento para entender mejor la actitud hacia el conocimiento que presentan los adolescentes universitarios.

A través del tiempo y por medio de los estudiosos de psicología, queda claro que la época de más revuelo en el ser humano, como ser bio psico-social es la adolescencia. Muchas son las posturas y cada una se enfoca a características en específico, determinadas ellas por la corriente psicológica. Desde Amos Comenio, hasta nuestros días, el análisis de los discentes adolescentes y de sus características conductuales ha sido objeto de continuo estudio. De cada postura expuesta se pueden considerar puntos importantes en el desarrollo del adolescente, pero quizá en donde todos convergen es en el punto de contradicción, la adolescencia viene a ser un

---

<sup>124</sup> Véase: Emilio Durkheim, Educación y sociología, Bogotá, Ed. Linotipo, 1980. En este libro Durkheim expone lo que la educación, como hecho social, hace por el individuo; sostiene que a través de la educación el individuo se adhiere a un grupo social y por lo mismo, no rompe sus reglas sociales. Los individuos de cada época se organizan socialmente de diferente forma y resulta difícil cambiar los paradigmas de la sociedad.

proceso de formación, o reformación, de los rasgos de la personalidad que se contraponen y que causan crisis y conflicto.

Para Freud indudablemente sus conceptos de libido y complejo de Edipo permean profusamente su descripción de adolescencia. Época del desarrollo humano cuando los aspectos sexuales tienen preeminencia, cuando la competencia por la conquista del mundo inicia. Esto nos pone en guardia porque no se puede descalificar un concepto que en realidad tiene que ver con la vida diaria. Los adolescentes del presente están expuestos, como resultado de la postmodernidad, a un embate sexual sin límite, que aunado al propio desarrollo, torna esta época muy difícil, porque se inclinan a una libertad que más bien podría considerársele como un ejercicio torpe del uso de sus capacidades, aun no claramente delineadas. Otros autores incluyen en el desarrollo aspectos tan preponderantes como el sexual, el social, la propia identificación y la relación que tienen con el mundo que los rodea será determinante en la conformación de su identidad. Aspecto que debe considerarse porque la universidad es el espacio donde los adolescentes ponen en práctica mucho de lo que en el futuro determinará el derrotero de su vida profesional y emocional.

Es interesante el aspecto de autonomía expuesto por Spranger; finalmente lo que el individuo busca es ser independiente y psíquicamente consistente para pasar a la madurez; sin embargo, debe ser un proceso muy complicado, porque los alumnos pasan por los estudios universitarios y siguen siendo dependientes de algo o de alguien, lo que en sí mismo limita el proceso aprendizaje. El adolescente aún no tiene la suficiente madurez para tamizar los conocimientos adquiridos; sobre todo, el proceso que implica pensar y no rendirse únicamente a las fantasías y las ensoñaciones, que si bien en un momento dado pueden desarrollar la creatividad, también pueden ser símbolo de estancamiento mental.

En cuanto al prototipo de adolescente con el que trabajamos en la universidad, tiene mecanismos de defensa muy acendrados contra el desarrollo intelectual, porque todo les ha sido dado y digerido tanto por los padres como por las escuelas; el factor esfuerzo no existe, el factor frustración en menor medida, porque no conocen lo que es ser evaluados críticamente y objetivamente; su grandeza, inherente a su edad, y a la posición que ocupan en la sociedad, los hace sentirse intelectualmente hábiles y emocionalmente listos para emprender relaciones humanas más complicadas, como por ejemplo, escoger una pareja. Y lo que realmente buscan,

además de conservar el status quo, es seguir viviendo en ese espacio sin problemas ni aflicciones, un 'mundo feliz' como el de Huxley.

Quizá por el tiempo en que vivimos en donde la globalización exige celeridad, vanguardia tecnológica y comunicativa, habrá que conjuntar los puntos expuestos por los diferentes autores y definir a un adolescente moderno, donde la vida vertiginosa urgida de experiencias cimbreantes, como son las sexuales y hasta las alucinantes, que se defina en un nuevo espacio y se reforme el concepto que se tenía de adolescente. En el presente, el adolescente universitario siente que tiene la madurez suficiente para tomar decisiones pero no siempre la responsabilidad para afrontarlas; considera que el conocimiento es necesario, pero no fundamental para emerger en la sociedad; y que lo importante es estar al tanto de la moda, de las marcas de la competencia por puestos representativos, pero haciendo el menor esfuerzo.

Las teorías sobre adolescencia tienen sus puntos en común, ahora toca a los docentes retomar la que le parezca adecuada a su realidad y encontrar cómo se aborda la problemática de los adolescentes, pero con conocimiento de causa. Muchos de los problemas en el salón de clase se deben a la relación docente-alumno; porque se toman como agresiones personales las actitudes altivas de los alumnos. En muchas ocasiones sus actitudes aparentemente enfermas, no son más que períodos de crisis de identidad<sup>125</sup>, que hay que entender que entra a formar parte del proceso enseñanza aprendizaje.

Insisto en que es de suma importancia conocer a los alumnos con quienes trabajamos y no cejar en la búsqueda de respuestas a sus actitudes discordantes. Por otra parte creo que la capacidad creativa, transformadora y audaz; son características que pueden ser de gran ayuda.

He considerado en este capítulo la parte psicológica de los adolescentes; en el siguiente, haré una revisión del pensamiento como motor de aprendizaje, porque en la medida que conozcamos principios básicos, será posible subsanar deficiencias educativas acendradas. En principio hay que comprender que los estudiantes siempre piensan, pero lo interesante sería enseñarles a pensar la forma en cómo llevan a cabo su pensamiento.

---

<sup>125</sup> Aberastury A. y Knobel. M., *op. cit.*

## Capítulo V

---

# El pensamiento como motor de aprendizaje y reflexión

---

En términos generales se aprecia a la capacidad intelectual de los individuos como el factor más importante en el aprendizaje; pues finalmente es la que lo promueve, lo activa, lo acelera, lo acomoda, lo significa, o lo niega. Desconocer su importancia es tanto como desahuciar al ser humano y reducirlo al ser que obedece únicamente a sus instintos y no a su racionalidad.

Una vez considerados los aspectos importantes en la estructura psíquica de los adolescentes y de la importancia que tiene su estadio emocional en el aprendizaje, toca el turno a la parte que nos ocupa, que es la capacidad pensante.

Los autores aquí considerados en este capítulo, todos ellos han sido y serán reconocidos por su aporte en el campo de la filosofía y del pensamiento. Con ello reitero la necesidad que tenemos los docentes de conocer éstas y otras posturas, para plantear formas factibles de acercamiento al proceso de pensamiento. Los puntos relevantes presentados por autores que han formalizado su estudio, nos permite dilucidar de qué forma nos posibilita a los docentes a coadyuvar en el proceso aprendizaje como facilitadores, e incidir en los alumnos para que su proceso reflexivo no les sea tan escabroso y atemorizante; sino que sepan reconocer las propias características pensantes que hagan del aprendizaje un proceso que fortifique su espíritu y que realce sus competencias.

La educación superior, para ser considerada como tal, tiene como finalidad transmitir conocimiento para promover, por medio de la reflexión, el pensamiento crítico. No hay que suponer que solamente incrementar el saber y memorizar aspectos relevantes del conocimiento es la forma de dirigir a los alumnos hacia abstracción y a la interpretación. Por ello, los docentes tienen que entablar un diálogo con los alumnos que tienda a lo reflexivo y no a lo adquisitivo. La reflexión empieza cuando se entabla una relación con los estudiantes, y el saber llega a través del diálogo que compromete tanto a docentes como a alumnos al extremo de sus conocimientos, permitiendo así el aprendizaje reflexivo, que es el punto que nos ocupa.

He tomado como ejemplo lo que se hace en algunas universidades respecto al aprendizaje reflexivo y el diálogo entre maestros en torno a él, porque considero que esta práctica no está presente en el ambiente UAS.

## 5. El razonamiento como motor de aprendizaje y de reflexión

### 5.1. Diferentes enfoques sobre el pensamiento y la reflexión

Desde que el hombre puede comunicarse a través del lenguaje se inicia el proceso de pensamiento que se va construyendo a medida que el hombre conoce el medio ambiente y es capaz de representar simbólicamente en la mente conceptos, y expresar verbalmente su significado. Considerada como la capacidad única, el proceso de pensamiento ha sido objeto constante de estudio por diversos autores y en diferentes épocas.

Si bien hay teorías sobre la relación entre pensamiento y lenguaje, el tema que es importante considerar como objeto de estudio, es el referido al pensamiento y a la reflexión, porque sin ello no hay discernimiento. Finalmente, el pensamiento da lugar al nacimiento de las ciencias y de las artes; es el que promueve la ubicuidad del hombre en el universo y es la fuente de conocimiento.<sup>126</sup> Como docentes universitarios, uno de los temas que debe considerarse es el de cómo conocen los discentes y para ello es necesario saber cuáles son los procesos que llevan a un conocimiento específico y qué habilidades intelectuales se requieren para sintetizar y aplicar lo aprendido.

El proceso de pensamiento –aparentemente automático y sencillo– es la revisión constante de proposiciones de las cuales se infiere una tercera, De hecho se requiere de toda la actividad mental posible para que se le puede denominar razonamiento, cuyo problema, a diferencia de los actos de la mente, reside en que se tamizan las ideas una vez que se han conjugado una con otra y se profiere un juicio. El razonamiento es, simplemente, una forma de pensamiento que implica considerar una idea y luego otra. Es en sí una argumentación, y cuando se descifran las propuestas, trae como consecuencia una nueva. Es una demostración, cuando las premisas de donde proviene el razonamiento son verdaderas. Por otro lado, hay que considerar que el razonamiento es dialéctico, porque proviene de opiniones que en general se aceptan, que son

---

<sup>126</sup> Cfr. Shaft, Adams, *Lenguaje y conocimiento*, México, Editorial Grijalbo, 1964. El autor en este libro propone que el binomio entre pensamiento y lenguaje son inseparables, enfatiza que es a través del lenguaje como el hombre puede expresar sus pensamientos y conceptualizar el mundo que lo rodea. Sin embargo, no queda precisamente claro que se requiera exclusivamente del lenguaje para poder pensar, puede haber pensamiento puro, que requiera de otros símbolos, pero difícilmente se puede comunicar a la especie. Lenguaje y pensamiento, sostiene el autor es la fuente de todo conocimiento.

‘verdaderas y creíbles’ simplemente porque tienen la fuerza misma de nada más que de ellas mismas<sup>127</sup>.

Uno de las particularidades del razonamiento es que es continuo, siempre que provenga y se inicie de las opiniones generalmente aceptadas; aunque en realidad no todas las opiniones sobre algo lo son; al refutar una idea lo que se involucra es la contradicción que se expresa en una conclusión; esto es parte del proceso de continuidad<sup>128</sup>.

En todas las definiciones o explicaciones que se han escrito sobre el pensamiento, hay algún concepto que aclara cómo es el proceso de pensamiento en los individuos. La aserción de la continuidad y de la contradicción es parte del proceso de pensamiento que interviene constantemente en la manera de ver las cosas de los alumnos. En ello estriba quizá su necesidad de siempre buscara la explicación a un concepto dado.

Descartes, en las Reglas para la dirección de la mente,<sup>129</sup> describe que el proceso mental debe dirigirse siempre hacia la búsqueda de juicios correctos, cualquiera que sea la materia de estudio. Hay que buscar siempre la verdad con expreso ahínco y utilizar todos los sentidos, que a fin de cuentas se encuentran interconectados; la búsqueda de la verdad conlleva a incrementar la luz natural de la razón para que la propia comprensión del individuo ilumine la propia voluntad, para que el individuo escoja lo correcto.

De alguna manera Descartes propone que el individuo tiene diferentes formas de pensar y por lo tanto dilucida que “no todas las artes las puede adquirir un mismo hombre”<sup>130</sup>, premisa que indica un aspecto relevante de la facultad del pensamiento, así, resulta más fácil comprender que los estudiantes tienen diferente forma de aprender.

En su regla IV, sostiene que se requiere de un método para pensar para encontrar la verdad; porque la simple curiosidad causa ceguera mental y nos lleva por caminos intransitados con la

---

<sup>127</sup> Aristóteles describe el razonamiento en diferentes formas para diferenciarlo del proceso intuitivo e inductivo, reitera la importancia del paso de una proposición a otra y se cuestiona si la mente puede aprender sin necesidad de pensar racionalmente. Por otro lado, sostiene que aun el más simple acto de pensamiento hay una relación entre el sujeto que piensa y el objeto en el que se piensa. Cfr, Reasoning, en: The great ideas, Great Books of the Western World, Britannica Books. pp. 546-547

<sup>128</sup> Cfr. Definitions or descriptions of reasoning, en : Aristotle, The process of thought, Prior Analytics, Bk1, Ch, The Great Books of the Western World, Benton, London, 1987. pp39-40

<sup>129</sup> Cfr., Descartes, Rules, en: The Great Books of the Western World, London, Benton, 1978, pp1-40

<sup>130</sup> Ya desde entonces se aceptaba la diferencia en la forma de pensar, capacidades inteligentes que son desglosadas ampliamente por H.Gardner. Ver: Descartes, *Op.cit*, p 4

esperanza de encontrar la verdad; los mismos cuestionamientos desordenados y las reflexiones confusas tan sólo conforman una luz aparentemente natural que ciega nuestro poder mental.<sup>131</sup>

No hay que dar por certero ningún hecho. En la regla IV, Descartes agrega que hay que darle toda nuestra atención a lo más insignificante y a lo que se piensa que ya se ha dominado, permanecer en contemplación por un largo tiempo hasta que uno se acostumbre a concebir la verdad definida y claramente.

Ciertamente, Descartes le da valor a la intuición cuando sostiene que quienes no son letrados, en muchas ocasiones pueden tomar mejores decisiones sobre circunstancias obvias, que quienes han pasado todo el tiempo ilustrándose. En lo que Descartes insiste es en el método de simples reglas a seguir, y que el individuo las siga con precisión para evitar asumir algo como verdadero o falso sin fundamento, de tal forma que no desperdiciará su esfuerzo, sino que siempre engrandecerá su conocimiento para llegar a la comprensión de todo aquello que no sobrepase sus facultades; de hecho, claramente establece una limitante en las capacidades.

La mente puede reconocer verdades simples intuitivamente, y, ciertamente, la intuición ayuda a inferir después de que algo se ha reconocido de esa forma. Pero esto no es suficiente, de ahí, hay que revisar continua e ininterrumpidamente, por medio del acto de pensar, y reflexionar sobre las relaciones que existen entre ellas y considerarlas en conjunto tan profundamente como sea posible; porque sólo así nuestro proceso de pensamiento será más certero y hará que nuestro poder mental se vea engrandecido.<sup>132</sup> Tanto la intuición, como la deducción, la perspicacia para percibir los objetos directamente, y la sagacidad para poder deducir hábilmente unos objetos de otro, son procesos de apoyo para adquirir conocimiento.

El proceso de entendimiento, según la Regla XII, hace uso de sus ayudantes de conocimiento: la imaginación, los sentidos y la memoria, para que todos en conjunto coadyuvan en la búsqueda de la verdad. Ciertamente que nuestro entendimiento es capaz de comprender la verdad, pero asimismo hace uso de nuestra imaginación y memoria, para evitar omitir lo que convenga al proceso y que está en nosotros el poder de conocer.

---

<sup>131</sup> “Aquellos que se acostumbran a caminar en la oscuridad debilitan tanto su vista que después no soportan la luz del día” La costumbre no resuelve problemas ni percibe la verdad. Se requiere de un método para llegar a la verdad, mismo que empieza por la observación y la comprensión de un hecho dado. Cfr. Descartes, *op.cit.*, p 5s-b

<sup>132</sup> Véase: Descartes, Regla XI, *op.cit.*, p 17

En materia de conocimiento, dos aspectos hay que considerar, al sujeto que conoce y al objeto por conocer, Es aquí donde entran en conjunto el entendimiento, la imaginación, la memoria y los sentidos. Desde luego el entendimiento es capaz de percibir la verdad; sin embargo, requiere de la ayuda de los otros aspectos mencionados.

Para acercarse al objeto de conocimiento basta con considerar tres aspectos: primero, lo que espontáneamente se presenta; segundo, la forma como uno aprende una cosa por medio de otra, y, tercero, qué verdades se deducen de cuáles,<sup>133</sup> y de esta forma no se corre el riesgo de omitir algo a lo cual nuestros sentidos o poderes humanos se pueden aplicar. Hay que considerar cuales serían, en este caso, las facultades que nos sirven para alcanzar un objetivo.

Para Descartes, la intuición es la forma en que conocemos inmediatamente y con certeza ciertas verdades; las posibles conclusiones se infieren a partir de diversos hechos que se conocen con certidumbre; es decir, se deducen, y este proceso no es independiente del de la intuición; ésta no solamente provee las primeras, sino que las verifica a cada paso en el proceso hacia la deducción, que es el proceso que provee las conclusiones. La mente tiene así una clara percepción de cada paso en el proceso intuitivo, porque no puede comprender en un sólo paso todas las conexiones involucradas en una cadena de pensamiento; el último eslabón de la cadena se conecta con el primero; de hecho no comprendemos todos los pasos en el proceso para entender, pero los que recordamos, sucesivamente la mente los somete a revisión.<sup>134</sup>

Lo interesante de la discusión sobre la reflexión en relación con el conocimiento, es que presupone una teoría de la forma de razonar, sin considerar el objeto de estudio sobre el cual se razona. Este es el punto principal que hay que considerar al transmitir conocimiento. Los alumnos requieren de conocer su forma de razonar, no importa cuál sea el objeto de conocimiento. Debe de haber conciencia del proceso de reflexión, para así allanar las propias deficiencias de aprendizaje. En otras palabras, los alumnos necesitan poner en práctica todos sus sentidos, su imaginación, su percepción y su memoria y saber cuál de ellas les representa una ayuda, o dificultad.

Cuando se analiza la manera de razonar, se comprende el porqué de las diferentes formas de percibir un objeto, que ni es uniforme, ni se aprende de la misma forma. Este aspecto es crucial cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje a nivel superior, porque aclara que cada estudiante

---

<sup>133</sup> Cfr. Regla XII en: Descartes, *op.cit.*, p18-19

<sup>134</sup> Cfr. Reasoning en: The Great Ideas, *op. cit.*, p 548

tiene una forma específica de considerar el objeto de estudio, y que los docentes no deben esperar una reacción ni constante, ni regular de su parte. Aunque no estrictamente desglosado, ya se proponen los fundamentos para la teoría de la inteligencia y de la creatividad desarrollada por autores modernos.

Otro de los autores que analiza la forma de reflexionar es William James, para quien el pensamiento es “una actividad selectiva de la mente”<sup>135</sup> que sirve al hombre para sus propósitos o intereses. De hecho el razonamiento, dice James, es un trabajo mental que se somete a un interés subjetivo, para llegar a una conclusión específica, o alimentar alguna curiosidad; no importa si el interés es práctico o meramente especulativo, el proceso de pensamiento es siempre el mismo, lo que para Aristóteles, por ejemplo, implicaba formas diferentes de pensar, lo práctico tiene sus propias formas de silogismos, que son diferentes de las del pensamiento teórico.<sup>136</sup> James insiste en que los pensamientos son independientes y pertenecen a otros pensamientos; dicho de otra forma, mis pensamientos pertenecen a mis otros pensamientos. Cada mente mantiene sus propios pensamientos y no existe ninguna transacción entre ellos; cada pensamiento es propio y cada uno surge como parte individual de la persona. El pensamiento está en constante cambio y ningún estado del mismo es idéntico al anterior; de hecho un mismo objeto no nos proporciona la misma sensación cada vez que tenemos un acercamiento a él. Año tras año las mismas circunstancias se analizan desde una perspectiva distinta; lo que otrora fuera irreal, ahora puede ser real; y lo que fue excitante, hoy puede parecer inocuo. La experiencia del conocimiento nos remodela constantemente.

El pensamiento es muy cauteloso porque no tiene divisiones ni rompimientos y la única interrupción que puede tener es el límite de la propia mente, como serían las interrupciones por el tiempo, lapso en el cual la conciencia no lo es tanto, y retoma su existencia nuevamente en otro momento. La proporción en que cada individuo maneja su propio pensamiento consciente, para que sea continuo, depende de los cambios en la calidad de la conciencia y que no son absolutamente abruptos, la conciencia siempre fluye.

James propone cinco características del pensamiento:

- Cada pensamiento tiende a ser parte de la conciencia personal
- En el estado de conciencia personal, el pensamiento siempre es cambiante

---

<sup>135</sup> Cfr. Reasoning en: *The Great Ideas, op. cit.*, p551

<sup>136</sup> *Idem*

- En el estado de conciencia personal, el pensamiento es siempre sensato y cauteloso
- Siempre tiende a lidiar con objetos independientes del individuo mismo
- Cuando hay objeción del pensamiento, se interesa en las partes que se excluyen, retoma las que interesan, y de hecho considera el todo.<sup>137</sup>

De hecho la facultad de pensar nos permite aislar e investigar objetos de conocimiento con el mismo tipo de asombro mental; pero no todos separan con la misma claridad la naturaleza de los elementos contenidos en el proceso cognitivo en cuestión. En sí, concluye James, el conocimiento humano consiste en una distinta percepción de la forma en que se presentan objetos de naturaleza simple y que se combinen para construir otros de naturaleza diferente.<sup>138</sup>

La forma en que James considera el pensamiento nos ayuda a entender el proceso por el que pasa el alumno universitario, cuando aparentemente no hay comprensión alguna de lo que se dice en el salón de clase, un mismo objeto puede desgajarse en partes que se reúnen de nuevo para dar como resultado un nuevo pensamiento. Lo que a los docentes en ocasiones nos impacta, es la no comprensión del todo explicado, y quizás su comprensión paulatina por partes nos lleve a resultados más halagüeños. Hay que considerar que no todos los alumnos responden de igual manera a un mismo objeto de estudio. Quizá estamos muy engarzados al factor tiempo y el ritmo del pensamiento no es ni constante, ni se presenta igual en todos los individuos.

La escuela norteamericana considera a Dewey como el padre del pragmatismo educativo<sup>139</sup>, que le da a la experiencia un gran valor; y en su forma democrática de ver la educación plantea la permeabilidad de las organizaciones sociales y la flexibilidad en los estratos sociales. En cuanto a temas de reflexión plantea que no sólo es una secuencia de ideas, sino un ordenamiento secuencial en donde el resultado es que cada una de ellas determina la siguiente, y a su vez cada resultado remite a las que precedieron, “cada fase es un paso hacia algo”.<sup>140</sup> Lo que permite que en todo pensamiento reflexivo haya unidades definidas ligadas entre sí de modo que acaba produciendo un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común. Para el

---

<sup>137</sup> James, William, *The Great Britannica Books*, The University of Chicago, Encyclopaedia Britannica, Inc. 1980, Capítulo 4

<sup>138</sup> *Ibid.*, p 23

<sup>139</sup> Pragmatismo para Dewey era la filosofía mediática que nos permite superar las diferencias entre mentes dúctiles y mentes férreas, se necesita mostrar como la adhesión a los estándares epistemológicos de las mentes férreas no es obstáculo para adoptar el tipo de visión del mundo al cual las mentes dúctiles aspiran. Nos permite asimismo reconocer las disputas sobre la verdad, el libre albedrío, y las diferencias religiosas y sociales, una hipótesis se aclara al identificar sus consecuencias prácticas. En: <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/#PraMax>

<sup>140</sup> J. Dewey, *op.cit.*, p 22

autor, pensar es aquello que se procesa porque no se percibe con los sentidos, pudiera ser sinónimo de creer, porque una creencia abarca todas las cuestiones de las cuales no disponemos un conocimiento previo, pero tenemos confianza en ella y actuamos de acuerdo con ella; sin embargo, no hay nada en el pensamiento que revele si una creencia es correcta o no. Lo cual implica que aunque se piense, no siempre se piensa correctamente.

El pensamiento, según Dewey, puede llegar a ser nocivo, porque te aleja del mundo real o práctico y pareciese, por ende, una pérdida de tiempo. Desde otra perspectiva, el pensamiento puede ser recreativo; pero cualquiera que sea el caso, “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia, o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”<sup>141</sup>

Al enfrentarnos a un objeto de estudio pensamos en algo diferente, después intentamos unir el objeto percibido con alguno sugerido por el pensamiento; y así la forma percibida se considera como la base de la creencia en la forma sugerida y posee calidad de evidencia. La reflexión da inicio cuando cuestionamos la veracidad o el valor de cualquier indicación y cuando tratamos de probar su autenticidad; de constatar qué garantías hay de que los datos existentes señalen que la idea sugerida puede ser justificada y aceptada. La reflexión no se contenta con que una idea indique o signifique otra; tiene sentido cuando la evidencia sea creíble. El pensamiento posibilita la previsión de consecuencias y la manera de evitarlas; le confiere a los hechos y a los objetos físicos una condición diferente de la que tienen para un ser no reflexivo, en otras palabras, enriquece los hechos y las cosas con diferentes significados.

¿Pero cuáles serían los estadios del pensamiento, cómo podríamos desglosar éstos de tal manera que podamos entender y ayudar a los discentes a comprender mejor los conceptos?

La propuesta de Dewey resulta ágil, porque desglosa el pensamiento en fases, de tal forma que resulta comprensible y detectable. Se comienza con una fase de duda o de vacilación, no hay comprensión completa y se está en un estado de perplejidad ante un hecho<sup>142</sup>, hay cierta dificultad de comprensión de un hecho y que da origen al pensamiento. Una vez que se inicia el proceso pensamiento en busca de material o datos que esclarezcan la duda y que disipe la perplejidad para, finalmente, proceder al análisis del problema con otra perspectiva. Esta

---

<sup>141</sup> J. Dewey. *op.cit* p 25

<sup>142</sup> Según lo comentado por los docentes, y me adhiero a sus opiniones, ésta es una fase en la que, en general, se encuentran los estudiantes de la UAS.

diferencia, que propone el autor entre un paso y otro, es la que viene a marcar la diferencia entre los alumnos que no desean o que no tienen los elementos para seguir adelante y dar paso a lo que podría dominarse madurez pensante. Es una fase muy reconocida por los docentes de la UAS porque se acepta que los estudiantes aún no tienen esa madurez.

El pensamiento reflexivo finalmente es el objeto de la educación, porque cualquiera que sea el tema, la duda o la creencia, el pensamiento adquiere un valor preponderante porque nos libera de la actividad meramente impulsiva y rudimentaria; nos ayuda a planear de acuerdo con objetivos y fines de los que somos conscientes; nos capacita para actuar deliberadamente e intencionalmente para lograr objetivos futuros. Al tener claras las consecuencias de cualquier línea de acción que se siga, estamos capacitados para saber distinguir entre lo meramente instintivo e impulsivo de una acción inteligente.

El pensamiento posibilita la previsión de consecuencias y la manera de evitarlas; y confiere a los acontecimientos y a los objetos una condición diferente de la que tienen para un ser no reflexivo; es decir, enriquece a los objetos de estudio y les confiere diferentes significados, pero el pensamiento por sí solo no garantiza que se desarrolle en forma correcta y que no conduzca a creencias falsas y perjudiciales; por ello, es importante considerar su formación; porque si bien el pensamiento nos libera del sometimiento al instinto, también existe la posibilidad de creer en el error; pues aunque no se quiera, el pensamiento no sólo puede desarrollar las mejores habilidades, sino también las peores.

Para evitar caer en pensamientos erróneos hay que combinar la actitud y el método que prepare al ser pensante a dilucidar sobre los propios.

Debido a la importancia de las actitudes que nos lleven a estar en armonía con los demás y de participar en actividades comunes, porque finalmente somos seres sociales que buscan ser aceptados en un grupo dado, es factible adoptar los mismos prejuicios y los mismos errores que los demás; lo cual debilita la independencia de criterio. Aunque se quisiera intervenir en la forma como pensamos, resulta improbable porque la capacidad para educar el pensamiento no se da simplemente por el conocimiento de las formas de pensamiento; porque además, no hay ejercicios precisos que aseguren el pensamiento de cuya práctica resulte un buen pensador. Lo que se requiere es que el individuo vivifique la parte de su carácter que promueva las actitudes pensantes. Luego entonces, lo que sí procede es mejorar las actitudes que favorezcan el desarrollo del pensamiento reflexivo, tales como:

Mentalidad abierta- Mostrar el deseo activo de escuchar diferentes propuestas; de considerar diferentes opiniones; o de ver los hechos independientemente de su fuente; asimismo, de reconocer la posibilidad de errores, incluso de las posturas que más veneramos. Evitar la pereza mental porque es uno de los factores que promueve el retraimiento de la mente hacia el flujo de nuevas ideas.

Es, quizás, este aspecto el que más afecta el derrotero de la enseñanza aprendizaje, porque cuando no existe la intención de aceptar las nuevas ideas, no se echa andar el engranaje mental. Es un punto delicado de la relación maestro-alumno, porque causa frustración en ambos.

Entusiasmo- por algún objeto o causa en especial. No hay peor enemigo del pensamiento que el interés dividido. Lo interesante sería encontrar la forma de despertar esta actitud en alguien que tiene letargo intelectual.

Responsabilidad- éste es más bien un rasgo moral que intelectual, pero sustenta la búsqueda de nuevas perspectivas y procura la coherencia de las creencias. Como los alumnos no siempre investigan temas de interés personal, tienden a volverse irresponsables porque no encuentran el significado de lo que se aprende. Corresponde al docente concatenar ese significado con los intereses específicos del alumno; cerrar en la medida de lo posible, la brecha entre sus creencias y el significado de lo que tiene o debe aprender; porque al no preguntarse el significado de lo que aprenden, sólo se convierten a escucharlo, en el mejor de los casos a aceptarlo, pero en realidad no creen en ello y esta actitud redundante en la dispersión mental.

John Dewey hace un estudio sobre pensamiento y reflexión, sosteniendo que es el imprescindible factor estabilizador y concentrador de la educación<sup>143</sup>, sólo siendo conscientes de la necesidad de conocer cómo se piensa es posible diseñar planes de estudio que desahoguen la carga pesada que implica para el estudiante enfrentarse a todo tipo de disciplinas. Para el caso de los estudiantes universitarios, se trata de impulsar el pensamiento reflexivo porque promueve la investigación, pero como lo que se investiga no siempre depende de un conocimiento previo, causa problema porque se enfrenta a lo desconocido, a lo impuesto y a un trabajo mental para el cual no están siempre dispuestos.

### **5.1.1 Pensamiento formal versus pensamiento real**

---

<sup>143</sup> Ver Dewey, John, *Cómo pensamos*, Barcelona, ed. Paidós, 1989.

A diferencia del pensamiento no formal, que viene a ser estrictamente impersonal, porque las formas son independientes de la actitud del pensador, o de su intención o deseo; el pensamiento real depende en gran medida de los hábitos adquiridos por el individuo, ya que es un proceso que está en continuo cambio mientras haya una persona que piense. El contenido tiene que ser replanteado porque hay problemas que requieren de solución, no hay que pasar por alto que el pensamiento real tiene su origen en una situación inestable que está fuera del pensamiento. De cualquier forma, el pensamiento como formal, o como real, o como proceso psicológico (histórico o cronológico y temporal) es evidente que la educación tiene que ver con él, porque si bien las formas lógicas del pensamiento no rigen el devenir de nuestro pensar, ni nos indica cómo debiéramos pensar, sí ayuda a sustentar evidencias y creencias.

La palabra razón tiene relación con *ratio*, o sea que tiene que ver con la exactitud de la relación, de detección de relaciones; y el objetivo final es encontrar la relación más precisa en condiciones específicas. Cuando decimos que una persona es reflexiva, además de que se complace en pensar, tiene lógica, sopesa los conceptos o los hechos, pondera y finalmente toma una decisión, es decir, delibera. Es muy importante que los alumnos desarrollen esta característica, el problema es cómo.

“Aprender es aprender a pensar”<sup>144</sup> y le corresponde a la educación formar hábitos de pensamiento rigurosos y vigilantes. La información por sí sola viene a ser una carga difícil si no se tamiza; y sólo hay conocimiento cuando se entiende el material que se estudia, resultado de las relaciones recíprocas que normalmente son lógicas, resultado de la razón: en otras palabras, de la exactitud de la relación.

“El término lógico tiene varios significados, pero en el más amplio sentido comprende todo pensamiento que llega a conclusiones que deben aceptarse y en las que haya que creer necesariamente es pensamiento lógico, aun cuando las operaciones reales sean ilógicas. En sentido estricto, lógico es lo que se demuestra de acuerdo a ciertas formas aprobadas, que se desprenden de premisas cuyos términos son claros y precisos; de hecho significa prueba rigurosa y convincente. Entre uno y otro significado se encuentra el tercero, vital desde el punto de vista educativo, a saber: cuidado sistemático para salvaguardar los procesos de pensamiento. Se trata pues de un significado reflexivo. En conexión con esto, *lógico* significa regulación de los procesos naturales y espontáneos de observación, sugerencia y comprobación; esto es, el pensamiento como *arte*”.<sup>145</sup>

---

<sup>144</sup> John Dewey. *op.cit.*, p 79

<sup>145</sup> John Dewey, *op.cit.*, p 89

Curiosamente Heidegger plantea, en la introducción de su libro “A qué se le llama pensamiento”<sup>146</sup> lo que para él no es pensamiento y plantea las siguientes aserciones:

- simplemente tener una opinión o noción de algo.
- tener una representación o idea sobre algo, o sobre un estado de las cosas
- racionalización, o desarrollo de premisas que conducen a una conclusión válida
- lo que no es conceptual y sistemático.<sup>147</sup>

Varias son las capacidades que coadyuvan al pensamiento, la opinión, la representación, el razonamiento, la concepción de ideas, y quizá sean más necesarias en un momento dado que el mismo pensamiento; porque el proceso de pensamiento implica una lucha para pasar de un punto de vista a otro porque se interponen los preconceptos arraigados, y sólo con la ayuda de formas de aceptación se pasa de un estado del pensamiento a otro.

No necesariamente el pensamiento tiene como consecuencia el conocimiento, ni promueve el desarrollo del juicio práctico, pero nos garantiza el poder de actuar

La relevancia del pensamiento estriba, según Heidegger, en que es una respuesta de nuestra parte a un llamado que surge de la misma naturaleza de las cosas, y tenemos que estar preparados para escuchar ese llamado a pensar y responder en una forma apropiada. “Pensar es una forma de vivir o de estar, es una forma de vida.”<sup>148</sup> Es una forma de conjuntar y enfocarse a uno mismo; a lo que se encuentra ante nosotros y descubrir en ello su naturaleza y la verdad. Solamente el pensamiento que sea paciente, realmente comprometido y disciplinado por la práctica, puede llegar a conocer el carácter oculto de la verdad.

Heidegger lo que plantea es un pensamiento que sea receptivo y responda escuchando y atendiendo lo que las cosas nos implican, y que sea activo en la manera en que se responde al llamado para pensar. Él lo denomina el llamado del pensamiento que en otras palabras, es el llamado para estar atento a las cosas tal como son y dejarlas ser como son; pensar en ellas y en nosotros mismos al unísono.

Para que uno sea capaz de pensar necesitamos aprender primero, y aprendemos a pensar al darle a nuestra mente algo para pensar; de hecho cualquier pensamiento que nos incita a pensar nos da qué pensar.

---

<sup>146</sup> Heidegger, Martin, *What is called thinking?*, New York, Harper and Row, 1968.

<sup>147</sup> *Ibid.*, p10

<sup>148</sup> *Ibid.*, p12

Lo interesante de la propuesta de Heidegger es la relación del hombre con el pensamiento, pues es cuando se dispone todo lo que se hace para responder a cualquier necesidad básica que se le presente en cualquier momento dado.

Quizá lo que más incite al pensamiento sea lo que aún no llegamos a pensar; pero por otro lado, quizá haya algo en lo que el hombre no quiera pensar. Lo que más incita el pensamiento en el tiempo que usamos para pensar es que no pensamos, porque no estamos frente a frente a algo que requiera de ser pensado en el sentido esencial. Pareciese que el ser humano aún no ha encontrado en qué pensar, quizá por descuido. El suceso o situación en lo que se piensa naturalmente se retira. La única manera de pensar es aprender lo que tradicionalmente ha sido el pensar; y para llevar a cabo esto debemos, al mismo tiempo, llegar a saberlo

El problema del pensamiento es siempre confuso, y se vuelve más cuanto más alejados estemos de los prejuicios; en las universidades especialmente, el peligro es muy grande porque se corre el riesgo de no entender lo que se escucha sobre lo que el pensar implica, ya que se cree que el aprender a pensar no es bueno para las ciencias.<sup>149</sup>

Lo anterior nos llevaría a una polémica, tan sólo hay que considerar que pensar es pensar únicamente cuando se busca cualquier cosa que hable de alguna materia en especial. Y aprender a pensar significa hacer que lo que hagamos dé respuesta a las necesidades esenciales que se nos presentan en un momento dado.

“Enseñar a pensar es aún más difícil que aprender”<sup>150</sup> porque implica dejar de aprender. El verdadero maestro, explica Heidegger, no permite que otra cosa se aprenda, más que aprender; y no sólo porque somos capaces de pensar, sino porque al tener esa habilidad para ello no garantiza que seamos capaces, pues para serlo debemos aprender a pensar. Debemos acercarnos a todo aquello que nos alimente el deseo de pensar, pero Heidegger insiste en que el problema reside en que todo lo que nos incita a pensar se aleja fácilmente de nosotros.

Este punto es interesante cuando apreciamos a los alumnos en el aula y pareciera que han sido abandonados por el motivador del pensamiento y una vez que se ha retirado, no queda más que una creencia o una somera idea de lo que se pensaba pensar.

---

<sup>149</sup> *Ibid.*, p 14

<sup>150</sup> *Ibid.*, p 15

Pensar es pensar cuando se da respuesta a lo que incita al pensamiento, y en el tiempo que disponemos para incitar el pensamiento, lo que resulta más incitante se muestra en el hecho de que aún no pensamos.

### **5.1.2. Disciplinas académicas y formas de pensamiento**

Después de una breve exposición sobre lo que el reflexionar implica para el ser humano, y que finalmente ha sido un tema de estudio que ha motivado a filósofos, psicólogos y científicos a tratar de dilucidar si en realidad es ese proceso el que nos lleva al conocimiento; llega el momento de tratar de explicar los diferentes perfiles y formas de pensamiento que el estudiante presenta al abordar el conocimiento.

Es importante conocer, o al menos considerar, que existen diferentes formas de pensamiento, porque si no, no existiría lo que llamamos individualidad, que finalmente es la que nos identifica como seres pensantes. En el caso del estudiante universitario y para efectos de enseñanza, es menester comprender que hay diferentes formas de acercamiento al conocimiento por las diferentes maneras de pensamiento, ya que proporciona posibilidades muy positivas para el proceso enseñanza aprendizaje.

En principio se puede predecir el perfil intelectual de las personas una vez que conocemos su campo de estudio. Los campos de estudio requieren de distintos patrones de pensamiento que pueden fortalecer o al menos mantener cierta consistencia de acercamiento al tema de estudio. Si, además, se pretende incursionar en la creatividad<sup>151</sup> en cualquier campo se requiere del ejercicio del funcionamiento mental variado. Para un estudiante que ingresa a la universidad le es complicado reconocer sus capacidades mentales, corresponde entonces a los docentes identificar dichas capacidades e incidir en ellas.

Se ha encontrado que las personas creativas en cualquier disciplina académica tienen rasgos en común porque demuestran la capacidad de obtener altos puntajes en diferentes formas de pensamiento, tal como la capacidad de análisis, la comprensión, la percepción compleja y la intuición. ¿Por qué no podemos considerar que los docentes podamos incidir en estos procesos?

---

<sup>151</sup> Es pertinente aclarar que los requerimientos del mercado para cualquier especialidad buscan individuos pensantes y creativos, sin analizar que la creatividad no es un temario que hay que cubrir, sino un proceso de pensamiento disciplinado o indisciplinado, pero que permite la producción de algo nuevo, diferente y útil. Ver Primera parte en: Davis, G y J. Scott, Estrategias para la creatividad, Argentina, Paidós, 1989.

De hecho se tiene la oportunidad de realzar el repertorio de formas de pensamiento, esto es, que sean más creativos.

Para poder entender cómo funciona el proceso de pensamiento en los discentes, hay que centrarnos en los aspectos cognitivos, porque de no hacerlo así, tendríamos que considerar el aspecto emocional del aprendizaje, que no es menos importante; pero queremos suponer que los alumnos universitarios ya han pasado por diversos filtros entre tutores, padres de familia y maestros, y que ya han `superado`<sup>152</sup>, o concientizado sus deficiencias en lo que a aprendizaje emocional se refiere. No he querido adentrarme a la cuestión emocional, porque significaría incursionar en un campo sinuoso y complejo, como es la psicología, aunque no menos importante, además el objeto de este análisis no es el psicológico, sino el cognitivo. Ya de por sí, entender lo que el proceso de pensamiento significa es complicado, integrar el aspecto emocional es una tarea que requiere de estudio constante y un tema apasionante para un nuevo estudio.

### **5.1.3. Patrones de pensamiento**

Cuando un individuo se desarrolla en un campo específico, hace uso de sus capacidades, llámense habilidades o talentos, para resolver problemas, como ser social, se reúne con otros individuos que conocen el mismo campo de estudio y de trabajo, y en ese entorno es susceptible de ser evaluado por algún otro especialista en ese campo de acción. Si consideramos el salón de clase como un campo de acción, el especialista de la materia es el docente quien evaluará la participación del alumno como participante activo en el desarrollo de destrezas, de formas de decodificar el sistema de símbolos del especialista -lenguaje, símbolos o códigos. El acercamiento al campo de estudio marcará la individualidad del discente, quien mostrará sus recursos intelectuales para sacar ventaja de sus individualidad; y desde luego, consideramos que no hay, en tanto inteligencia, una mejor que otra, y la decisión de cómo mostrar las propias capacidades –o inteligencia- es cuestión de genotipos y fenotipos que inciden en el proceso aprendizaje.

Cada acción o conjunto de acciones que un individuo lleva a cabo en un campo determinado en el salón de clase, puede tratarse de una acción genial o de la peor actitud de un individuo

---

<sup>152</sup> No dudo que haya casos de estudio en específico y que requieran de análisis, pero partimos del supuesto de que los alumnos universitarios han llegado a ese nivel porque ya han superado etapas críticas.

considerado como normal, es un hecho que puede ser analizado y recreado. Le corresponde al docente realizar esta evaluación, y tratar que los alumnos la comprendan.

En el caso de la educación universitaria el individuo que es evaluado por diferentes agentes especialistas en un campo y consideran a la inteligencia como el fulcro donde se apoyan las demás capacidades. Sin embargo, no siempre queda claro dónde o cómo hay que percibir la inteligencia; ya sea por la forma en que tradicionalmente se responden a las preguntas de un examen y alcanzan su máximo puntaje, o como un potencial biopsicológico<sup>153</sup> que bien puede ser la combinación, tanto de los genotipos como de los fenotipos, y que cubre tanto los aspectos cognoscitivos como los rasgos de la personalidad.

Piaget delinea la formación de los conceptos como la habilidad de seguir los sucesos observables y mantenerlos en la mente, independientemente de los sucesos físicos en sí mismos. Una vez que el individuo supera el pensamiento concreto (pensamiento adherido a lo que es meramente percibido) da lugar el *pensamiento de segundo orden*<sup>154</sup> o pensamiento formal, que es cuando el individuo genera todas las posibles combinaciones derivadas de un mismo concepto, tanto las que tienen un referente empírico y las que son meramente imaginadas conceptualmente. Ahora bien, la conceptualización tiene muchos orígenes, y contempla muchas formas de desarrollo como son: el análisis, la síntesis, la complejidad de razonamiento, la intuición, la imaginación y la sensibilidad estética<sup>155</sup>.

La perspectiva biopsicológica, además de considerar al individuo con sus capacidades, inclinaciones, valores y objetivos, incluye los aspectos genéticos y neurológicos del comportamiento, finalmente el individuo es un ser biopsicosocial<sup>156</sup>; y por el hecho de tener diferentes capacidades y habilidades es capaz de desarrollarlas en un entorno social específico. Al este potencial para procesar la información en un espacio cultural específico, y que puede activarse para resolver problemas y crear productos que sean de valor para la cultura, Gardner le llama inteligencia.<sup>157</sup>

---

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 52

<sup>154</sup> Katz, J & H., *Turning professors into teachers*. New York, Macmillan, 1988.

<sup>155</sup> Por ejemplo, para la literatura se requiere de la sensibilidad estética que es la capacidad que permite profundizar en las sensaciones descritas; así como para la interpretación histórica se requiere de la intuición, que es la capacidad para escoger de un conjunto de datos, algunos que representen cierto tipo de patrones que permitan organizar los conceptos e ir más allá de las referencias que se tiene a la mano. Véase, *Ibid.*, p 27

<sup>156</sup> Gardner, Howard, *Multiple Intelligences*, USA, Perseus Books, 1994. p 52

<sup>157</sup> Gardner Howard, *Intelligence reframed*. USA, USA, Perseus Books, 1999.

De acuerdo con Gardner<sup>158</sup>, no solamente hay que aceptar que la inteligencia es un atributo que el individuo posee desde que nace, y si bien pudiese ser medible empíricamente con las pruebas de la inteligencia, los resultados de éstas no siempre definen la capacidad intelectual de un individuo. Ciertamente, agrega el autor, la capacidad de resolver problemas es una forma de demostrar la inteligencia; de igual forma, la creación de algún producto que se ponga al servicio de la sociedad como consecuencia de una necesidad cultural, o la herencia cultural dada por una obra en especial. Por otra parte, el individuo por naturaleza es proclive a buscar soluciones a un problema, mismo que en ocasiones se trabaja en conjunto con la carga cultural del medio<sup>159</sup>, ya sea el ambiente escolar, de trabajo o cualquier otro.

Si se considera que la inteligencia puede ser activada al dar respuesta a los estímulos de una información dada, no todos los individuos responden de la misma forma porque cada uno tiene capacidades diferentes y descifra los símbolos presentados desde diferente perspectiva. De hecho el lenguaje, las imágenes y la matemática serían los códigos básicos para poder descifrar una información dada, pero cómo se descifra ésta, depende del individuo y sus habilidades.

Gardner, después de un estudio con personas de diferente que van desde el más inteligente hasta el autista, presenta siete modelos de inteligencia:

- Lingüística
- Lógico-matemática
- Espacial-habilidad para desarrollar modelos mentales del mundo espacial
- Musical
- Quinestésica-corporal
- Interpersonal
- Intrapersonal<sup>160</sup>

Tomando en cuenta que lo propuesto por Gardner es tan sólo un esquema que nos permite acercarnos a los procesos cognitivos, al considerar que la fuente del pensamiento es la tensión y colaboración dinámica que se mantiene entre percepción y conceptualización, también descrita por W. James<sup>161</sup>, queda más clara la idea de que los individuos tienen capacidades

---

<sup>158</sup> Gardner, H., *op.cit.*

<sup>159</sup> Por ejemplo, en el aspecto lingüístico, habilidad universal, se puede manifestar de diferente forma, ya sea en forma escrita para algunos, en forma de oratoria para otros o en el diseño de anagramas en otros.

<sup>160</sup> *Idem*, p15-34

<sup>161</sup> Ver William James en: *op cit.*

individuales inteligentes muy diversas y que por ello no es posible uniformar la actitud inteligente en tan solo racional o intuitiva.

De los modelos propuestos, los dos primeros son los más reconocidos y los más valuados en el mundo escolar; y aquellos alumnos quienes cuentan con estas capacidades suelen ser considerados como individuos de gran talento. Los siguientes tres modelos son muy reconocidos en las artes, aunque pueden desarrollarse en otros rubros. Los dos últimos modelos, que están mayormente referidos a la cuestión personal, a la comprensión de sí mismo y de las motivaciones e intenciones de los demás, en consecuencia, permiten a los individuos que tienen este tipo de inteligencia a trabajar, con efectividad, con el mundo que los rodea<sup>162</sup>.

Ya inmerso en el estudio de la inteligencia, años después Gardner propuso la inclusión de tres inteligencias adicionales: la inteligencia natural, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial.<sup>163</sup> Es menester considerar y reconocer estas inteligencias porque para el tipo de universidad que representa la UAS, es conveniente analizar a qué se refiere el autor con inteligencia espiritual; y en qué medida puede dar luz a un concepto que se quiere desarrollar como parte integrante de la educación superior.

#### **5.1.4. Docente, promotor de aprendizaje**

El trabajo docente es una labor constante que requiere de análisis continuo por el maestro. Es necesario que quienes se dedican a la docencia universitaria consideren no sólo los contenidos que los alumnos tienen que revisar, sino la propia actitud pensante, tanto del docente como del discente, frente a un concepto dado. Dewey sostenía que los docentes no sólo son transmisores de conceptos, sino profesionales acompañados con las capacidades de aprendizaje de los alumnos; por lo tanto motivadores<sup>164</sup>

Si efectivamente se busca que los alumnos lleguen a ser pensadores críticos y tiendan a investigar por sí mismos, se requiere que los mismos docentes aprendan sobre las formas en que los estudiantes pueden o aprender, porque en ocasiones no se conocen las expectativas de los alumnos; además de que cada grupo y cada período presenta dificultades diferentes; en

---

<sup>162</sup> Gardner, Howard, *Intelligence Reframed*, USA, Perseus Books, 1999.

<sup>163</sup> Howard Gardner. *Op cit.* Capítulo 4

<sup>164</sup> Ver Central concepts in Dewey's Educational Theory, en: Dewey, John, *On Education*, Selected writings, New York, The Modern Library, 1964.

concreto no existe conceptualización de estudiante que cubra todos los perfiles porque no hay ni individuos, ni grupos iguales.

Tan sólo mencionar que hay que conocer el perfil de pensamiento de los alumnos es un tanto ambicioso, pero como lo proponía Piaget, hay que determinar si un alumno se encuentra en el pensamiento operacional, porque de ser así, cualquier presentación que requiera de pensamiento abstracto tan sólo desmotivaría el aprendizaje, dejando a los alumnos en un estado de confusión. Para Loevinger, las capacidades emocionales deben incluirse, porque la disposición para aprender, y lo que uno aprende depende de comprensión emocional; la objetividad y la inventiva se frenan si existe rigidez emocional o inocencia en el aprendizaje.<sup>165</sup> Por su parte, Greenspan sostiene que el hecho de estandarizar a los estudiantes implicaría que todos tienen una función mental similar y que finalmente ha sido un principio educativo, el considerar que la memoria sea el motor del aprendizaje, pero que en nada coadyuva al desarrollo integral intelectual del alumno, porque el aprendizaje intelectual va a la par con el aprendizaje emocional, ya que ambos surgen de la interacción afectiva temprana. De hecho, sostiene el autor, no puede haber aprendizaje si no se han cubierto algunas tareas mentales previamente, como la atención y la percepción, la relación con el docente, y la facilidad de expresión, entre otras.<sup>166</sup> La educación del presente en nuestro país ha olvidado hacer énfasis en estos rubros y permiten el ingreso a niveles superiores a alumnos con serias dificultades de atención, percepción y capacidades lógicas y lingüísticas.

En el caso de los alumnos universitarios, aunque pareciese que ya han aprendido a reflexionar, en muchas ocasiones no tienen el embalaje necesario para comprender las dificultades que implica el pensamiento abstracto, o la expresión lingüística que a ello los lleve, lo que coarta su participación en el aprendizaje. Sin el apoyo conceptual del lenguaje, sus significantes y significados, el pensamiento conceptual es imposible. El lenguaje es transmisor del pensamiento social, y el individuo, con su pensamiento individual es el creador de nuevos conocimientos, por lo tanto lo que resulta indispensable es el lenguaje que actúa en el nivel de la capacidad de abstracción<sup>167</sup>. Si nuestros alumnos están renuentes a considerar el lenguaje como la base del pensamiento, y reducen su expresión lingüística al mínimo, el comprender conceptos abstractos se les dificulta por lo complejo del juego de palabras y lo intrincado de los

---

<sup>165</sup> Katz, H., *Op.cit.* p6

<sup>166</sup> Greenspan, Stanley M.D. *The Growth of the mind*, Massachusetts, Perseus Books, 1998, pág. 219

<sup>167</sup> Ver capítulo Lenguaje y conocimiento en: Shaft, A., *op.cit.* pp243-249

conceptos<sup>168</sup>. De hecho en las universidades se ha vuelto exigencia para su ingreso, el saber expresarse oralmente y de manera escrita con propiedad a nivel universitario.<sup>169</sup>

Se considera que el análisis del pensamiento es muy complejo, pero en el proceso de elaborar conceptos, se sabe que se origina de las diferentes formas cognoscitivas como sería el proceso de análisis, y síntesis, de intuición y deducción. Si ya de por sí un alumno que escoge una disciplina de estudio nos indica su tendencia pensante, resulta menos complicado conocer cuáles habilidades de pensamiento tiene que usar para conceptualizar.

Se ha encontrado que la combinación o el intercambio de cuatro escalas cognoscitivas, propuestas por Katz<sup>170</sup>, aclara las diferencias entre las disciplinas académicas y las formas de pensamiento, y estas escalas pueden medir:

1. Orientación teórica- capacidad de análisis, síntesis, abstracción, lógica deductiva
2. Pensamiento reflexivo- capacidad de asociación, de conectividad y de asociación
3. Complejidad- percibir el mundo como multifacético, cambiante, dinámico y flexible.
4. Conciencia estética- sensibilidad a la forma, sensibilidad y relación entre patrones, percepción abierta externa e internamente a las propias experiencias.

Así, por ejemplo, los docentes que se dedican a la enseñanza de la literatura, la poesía les será más dúctil un alumno que tenga preferencia por las experiencias internas y un pensamiento complejo<sup>171</sup> enfatizando en menor grado al pensamiento conceptual o arraigado a definiciones precisas. En cuanto a los que se dedican a las ciencias, tendrán éxito con alumnos que muestren una fuerte disposición a lo analítico y lo complejo con menor énfasis en lo estético o lo asociativo. Los filósofos enfatizarán lo analítico, la habilidad para categorizar y reflexionar, pero en una dimensión especulativa, desde luego no encontrarán apoyo en el pensamiento orientado hacia lo sentimental, lo perceptual, o lo intuitivo. Los científicos sociales, requieren de métodos de percepción u observación, junto con el proceso asociativo e imaginativo. El caso de los arquitectos diseñadores e ingenieros, requerirán de pensamiento estético, orientado a las sensaciones y procesos lógico analítico.

---

<sup>168</sup> De hecho en las universidades se ha vuelto exigencia para su ingreso, el saber expresarse oralmente y de manera escrita con propiedad a nivel universitario.

<sup>169</sup> Las instituciones acreditadoras internacionales contemplan en sus estándares que el alumno se exprese con corrección en forma oral y escrita, además de saber uno o más idiomas a nivel avanzado. Ver: Accreditation standards for quality schools Guide. Advanced worldwide. [www.advanc-ed.org](http://www.advanc-ed.org)

<sup>170</sup> Katz, *op cit.*

<sup>171</sup> Katz define pensamiento complejo aquél que busca ordenar lo desordenado por medio de marcos referenciales flexible pero más sofisticados, coherentes y consistentes.

Cualquiera que sea la tendencia del pensamiento, no se puede separar lo cognitivo de la función emocional y el problema es que en el salón de clase a nivel universitario, los recursos son limitados para atender la parte emocional. Sin embargo, de acuerdo con el autor, hay varios principios de aprendizaje que pueden ayudar a un mejor comportamiento intelectual:

- Transformación- de la pasividad del estudiante hacia aprendizaje activo para ayudar a los estudiantes a convertirse en investigadores.
- Individualización- percatarse de que cada alumno aprende de forma única
- Proceso de investigación- favorecer que los estudiantes se adhieran a procesos de investigación
- Habilidad para investigar- aceptar que otros también tienen esta habilidad y por lo mismo tener cuidado de no minimizar sus aportaciones porque esto implica una minimización personal del propio pensamiento
- Participación- A menos que el alumno entienda el porqué y el cómo de lo que aprenden, corre peligro de caer en los ciclos abrumadores de memorización y olvido.
- Apoyo- crear las condiciones necesarias para promover que los alumnos, y docente, se apoyen unos a otros.<sup>172</sup>

Queda claro que como principios son suficientemente precisos, pero llevarlos a cabo en entornos diversos como el universitario, requiere de considerar a los alumnos como seres con tendencias muy parecidas. Evidentemente en la universidad hay patrones de comportamiento intelectual similares de acuerdo al campo de estudio escogido, lo lamentable es que, quizá por el abuso de tecnología, tiendan más a una insensibilidad intelectual que a lo contrario. Sin embargo, para eso se sugiere la participación más activa tanto de los recursos de la universidad como de los docentes, para promover una reactivación, digamos, intelectual de los alumnos.

## **5.2. Papel de la reflexión en educación superior**

He planteado como punto central en la práctica docente a nivel superior, el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes. Desafortunadamente se ha considerado a la docencia como una práctica subprofesional de transmisión de conocimientos, de oferta de bloques de conocimiento donde el alumno escoge el que cree que le conviene, y con eso termina su trabajo en el curso. Sin embargo, el punto más retador para el docente es promover que los estudiantes reflexionen sobre los temas presentados. Para ello es necesario tener una idea clara; primero,

---

<sup>172</sup> Katz, H., *op.cit*, p34

del grupo al cual se enfrenta; y, segundo, considerar las diferencias individuales cuando se aprende a reflexionar.

El docente debe ser consciente de que los estudiantes son diferentes; y no sólo en lo que respecta a sus actitudes y sus habilidades, sino en las diferentes formas en que el conocimiento los adecua hacia uno más intrincado. Es cierto que la docencia universitaria tiene implicaciones de tipo ético, puesto que hay implicaciones profesionales sobre el mismo conocimiento del docente. De hecho se precisa que haya una constante introspección sobre lo que ser docente implica. Una constante revisión de la filosofía que subyace el proceso enseñanza aprendizaje y un análisis de la propia práctica.

Lo anterior resulta muy claro y fácil de entender, pero llegada la hora de la práctica docente, aparecen impedimentos que hay que aprender a reconocer y tener las propuestas de solución, como lo son los procesos administrativos y burocráticos escolares con los que hay que cumplir: la entrega de calificaciones, la bitácora de clases, la preparación y corrección de exámenes, juntas con la coordinación. Éstas son situaciones que toma tiempo cumplirlas, y se reduce el tiempo de pensar y recrear procesos.

Por otro lado, la finalidad de la educación superior es transmitir conocimiento y provocar un aprendizaje de carácter transformador y crítico. Lo primero se refiere a “que se estimule al alumno para que se convierta en pensador crítico según las normas y reglas y requisitos de su disciplina”<sup>173</sup> valdría la pena agregar que los docentes tienen que entrar en un proceso crítico de ser él mismo un aprendiz críticamente reflexivo mediante el diálogo con los demás especialistas. El carácter y la forma de discurso que se produce en el diálogo reflexivo tienen consecuencias en la forma de relacionarse con los demás, docente con docente, o docente con alumnos. La enseñanza por sí misma no recrea el concepto de aprendiz críticamente reflexivo “porque el concepto unidireccional de transmisión es antitético del medio por el que una persona puede convertirse en un alumno críticamente reflexivo”<sup>174</sup>

Es a través del diálogo reflexivo que se puede estimular el aprendizaje crítico. Desde los griegos el uso del diálogo lograba encontrar verdades prevalecientes sin necesidad más que de recurrir al propio conocimiento, era parte de la racionalidad típica de la época. Sin embargo, a pesar de las bondades del diálogo, éste puede estar constreñido por los paradigmas intelectuales

---

<sup>173</sup> Brockbank & Mc Gill, *Aprendizaje reflexivo en educación superior*, Ed. Morata, Madrid, 2002. p 69

<sup>174</sup> *Ibid.*

y sociales de la época. El equivalente moderno a la reflexión y al diálogo es el seminario, donde se pueden cuestionar las ideas vigentes sobre el mundo, sobre lo social, y sobre la postura de uno con el mundo. Este tipo de aprendizaje se vuelve reflexivamente crítico cuando de lo que ahí surge sirve para una nueva comprensión y un diferente sentido que se le da al saber. Un punto a considerar en el diálogo es la postura negativa que puede presentar otros participantes y que puede deformar la intención constructiva del diálogo.

Sin diálogo, la reflexión se limita únicamente a la del individuo, y se corre el peligro de autoengañarse, porque la reflexión personal requiere de distanciarse de una parte del yo para atender a otra parte del yo. Por otro lado, el diálogo con otros es lo que refleja la verdadera intención del aprendizaje, yo aprendo de los demás y los demás aprenden de mí (relación docente-discente). El aprendizaje se produce en un contexto social y por lo tanto es un fenómeno social y al mismo tiempo individual.<sup>175</sup>

La práctica reflexiva permite al docente aprender de la propia práctica y, consecuentemente, reforzarla. Incluye la enseñanza, el estímulo del aprendizaje, la investigación, el estudio, el diseño de la asignatura y la dirección de la misma. El ejercicio profesional como docente hará que se comprenda el proceso reflexivo al articular la propia actuación con la visión de que el aprendizaje se deriva de la reflexión.

La práctica reflexiva implica también reflexión sobre la acción y reflexión en la acción. La primera se refiere a la interacción entre la acción, el pensamiento y el ser; y la segunda, lo que el docente piensa sobre la marcha, la inmediatez de la reflexión y de la acción. Una vez comprendida la práctica reflexiva, el docente la hace accesible a los estudiantes para que sean conscientes de su conocimiento. De hecho, todos los estudiantes están capacitados para llevarla a cabo hasta llegar al aprendizaje críticamente reflexivo. Sin embargo, hay que tener en mente que en la práctica reflexiva uno, como docente, tiene que:

- Saber qué y acerca de qué
- Saber en la acción y saber el uso que se le dé en la acción, el conocimiento en la acción es 'saber en la acción' así se destaca que el saber está en la acción.
- Reflexionar sobre la acción, qué ocurre cuando estamos en medio de una acción, y al llevarla a cabo, me cuestiono si lo que ocurre es habitual, si es el tiempo adecuado para

---

<sup>175</sup>Ibid., p74

hacerlo, cuáles son los cambios o ajustes que hay que hacer y comprobar si lo que he hecho es lo correcto.

Tanto saber en la acción, como reflexionar en la acción, forman parte del acontecimiento, y suceden tanto durante o en él; pero ya no después de él.

Valli<sup>176</sup> plantea el proceso reflexivo en tres niveles:

- a) Racionalidad Técnica. Donde se aplica eficientemente el conocimiento para alcanzar objetivos. Ya sea cubrir contenidos, desarrollar temas, desarrollar trabajos, y con ello se completa la cuota necesaria para el curso.
- b) Acción práctica. En este nivel ya se consideran los valores implícitos en las acciones alternativas y sus consecuencias. Se hacen los cuestionamientos del porqué de los contenidos escogidos y su desarrollo de tal o cual forma.
- c) Reflexión crítica. El proceso educativo es visto como práctica de reflexión con dimensiones éticas y morales que inciden directamente en la mente de los discentes, y aun sabiendo que un buen porcentaje se pierde en el camino del aprender, puede quedar clara y concisamente el proceso reflexivo que promueve la aceptación de un conocimiento u otro. El proceso discriminatorio se vuelve eficaz.

Suponemos que los dos primeros puntos son plausibles de llevarse a cabo, pero el tercer nivel, prácticamente el reflexivo, resulta un tanto difícil propiciarlo con los estudiantes de la UAS, porque traen consigo severas deficiencias de aprendizaje, desconocen procesos lógicos de pensamiento y les cuesta trabajo sistematizar el conocimiento.<sup>177</sup> Al haberse privilegiado la memoria, lo aprendido ha perdido vigencia, o se ha olvidado. Resulta evidente que los alumnos quienes no han tenido entrenamiento reflexivo son un problema para el docente porque tiene que entrenar a los alumnos a pensar; por lo tanto habrá que recurrir a analizar diversos enfoques para que el proceso reflexivo se desarrolle. Los siguientes pueden ser de gran ayuda: enfoque cognitivo, enfoque crítico y enfoque narrativo.

### **5.2.1. Enfoque cognitivo**

Para que el docente desarrolle el proceso de reflexión considera dos aspectos: el proceso que sigue cuando toma sus decisiones en el salón de clase, y el conocimiento que un discente tiene. Seis son las categorías de conocimiento que el docente contempla: los contenidos, los aspectos

---

<sup>176</sup> Valli, Linda, *Reflective Teacher Education*, New York, New York University Press, 1992. p148

<sup>177</sup> En este aspecto los cinco maestros entrevistados están de acuerdo, la queja es la deficiente formación media superior. Ver Anexo I Entrevistas

pedagógicos al impartir la cátedra, el programa, las características de los discentes como aprendices, el contexto educativo y los propósitos educativos, incluidos objetivos y fines del aprendizaje.

Otro aspecto que considera el enfoque cognitivo es cómo el alumno organiza la base del conocimiento, la red informativa de hechos que se relacionan: conceptos, generalizaciones y experiencias; qué esquema referencial maneja el estudiante, lo que constituye el punto nodal de la comprensión del mundo y le permite a un cúmulo de conocimientos ser sintetizado y aprendido, al cual se puede acceder con gran velocidad, por lo ágil del proceso; y por lo mismo, tener problemas de comprensión. El esquema referencial individual ayuda a determinar cuál información merece ser atendida, cuál otra promueve una más relevante que se junta con la guardada en la memoria; así, el docente puede determinar y reconocer las respuestas apropiadas a un cuestionamiento específico; el esquema referencial individual se va construyendo a través de la experiencia, del valor de la experiencia, en esta forma, las creencias guardadas en la memoria tienen una mayor influencia en cómo un nuevo conocimiento es percibido, interpretado y asimilado.

### **5.2.2. Enfoque crítico**

Mientras el enfoque cognoscitivo enfatiza cómo los docentes toman sus decisiones, el enfoque crítico subraya el qué de las decisiones, al examinar los valores de las experiencias y los objetivos de los docentes, en términos de sus implicaciones sociopolíticas y educativas.

Es necesario incentivar a los docentes a que tengan claridad en sus propias creencias, que examinen críticamente sus métodos y materiales, y que consideren el currículo oculto – igualdad y poder- que hay detrás de las lecciones. Los teóricos críticos consideran el conocimiento como estructurado socialmente esto es, simbólicamente construidos por la mente de los individuos por medio de la interacción social con otros.

Este enfoque también enfatiza la importancia de los valores y la moral de la vida –como son los conceptos de justicia, ideas sobre el propósito del individuo en la democracia, la ética relacionada con el trato de los estudiantes, y el valor de las experiencias.

### **5.3.3. Enfoque narrativo**

El mayor énfasis lo da la propia descripción de los docentes de las circunstancias que se consideran en la toma de decisiones. Los términos en que se trabaja, así como los conceptos manejados, se unen en esta visión de la reflexión, de la práctica del juicio, de la creación de conocimiento, el arte y la estética de la enseñanza, la investigación activa del docente, son formas de cuestionamiento en la narrativa.

El punto donde converge todo lo anterior es en el énfasis de la validez de las inferencias que los docentes hacen sobre su propia experiencia. Se produce un debate abierto sobre la naturaleza de las decisiones, el valor de los objetivos y últimas consecuencias de las acciones. A este diálogo o debate se le conoce como el problema en cuestión; éste se analizará por medio de un sistema de apreciación, que viene a ser el repertorio de teorías, prácticas, conocimiento y valores de los docentes. En cierta medida se definen las situaciones de enseñanza y cómo a partir de la decisión que se tome en conjunto, los docentes formulan las suyas.

Este modelo de reflexión sobre la enseñanza ha sido tomado por varias universidades, y presentamos algunos ejemplos donde el enfoque dado puede ser diverso, ya sea crítico, narrativo o reflexivo, pero que sin duda ha generalizado la idea de considerar que el docente reflexione sobre su práctica, y la lleve a cabo en todo tipo de situaciones. Sería pertinente que un modelo como éste fuese retomado por la UAS.

Ross describió cinco elementos en el pensamiento de los docentes los cuales combina varios aspectos de reflexión cognoscitiva, crítica y narrativa:

1. Dilema educativo reconocido
2. Respuesta al dilema al reconocer tanto la similitud entre diferentes situaciones y las cualidades únicas de una situación particular.
3. Delimitar y volver a delimitar el dilema
4. Experimentar con el dilema para descubrir las consecuencias de una solución que se implanta y evaluar la solución y determinar si lo que se espera como consecuencia es deseable o no.
5. Este elemento se relaciona con el punto clave del pensamiento en la pedagogía crítica, revisar la relación entre conocimiento poder y conocimiento. El conocimiento debe ser revisado "por la forma en que no interpreta correctamente o margina puntos de vista específicos sobre el mundo"<sup>178</sup>

---

<sup>178</sup> L.Valli, *op. cit.*

#### 5.2.4. Universidad católica – ejemplo del enfoque cognitivo

El marco teórico incluye múltiples perspectivas dadas por los cuatro lugares más comunes de la enseñanza (estudiantes, docente, tema por estudiar, contexto), tres tipos de dilemas (control, curricular y social) y tres niveles de reflexión (técnico, interpretativo y crítico).

En esta universidad se espera que los estudiantes reflexionen críticamente sobre las ramificaciones éticas, morales y políticas de sus decisiones diarias, antes que hacer “lo que funciona”<sup>179</sup>, o simplemente imitar a otros docentes: o seguir lo que las técnicas de los libros nos dicen. Puede decirse que el cuestionamiento de solución de problemas tomando en cuenta el enfoque cognitivo no se ha ignorado, al contrario se pretende avanzar hacia una orientación más crítica.

He tomado este ejemplo para complementar el punto de vista que se tiene en la UAS – humanista y de acción positiva- no está en contraposición con la práctica reflexiva; al contrario, es un enfoque que puede retomarse con la certeza de que filosóficamente no se aleja de su misión.

En el caso de la Universidad de Michigan, el conocimiento no es vehículo para reproducir valores existentes; sino como medio para transformar a la sociedad y a los individuos - claramente un enfoque crítico. La definición de reflexión que subyace sus propuestas educativas es muy versátil, en el sentido que considera a la reflexión como “la habilidad interactiva para pensar, comprender y actuar a diversos niveles: técnicos, críticos y personales”<sup>180</sup>

Este modelo de razonamiento académico –modelo académico tradicional-identifica seis aspectos en el acto de enseñar: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nuevo entendimiento de las cosas. El énfasis en la concepción de prácticas reflexivas está puesto en los contenidos que se van a enseñar.

Para las universidades mencionadas el punto de vista reconstructivista social es importante porque a través de él:

---

<sup>179</sup> *Ibid.*, p153

<sup>180</sup> *Ibid.*, p154

1. La atención de los docentes está enfocada hacia dos niveles; internamente, en la propia práctica y, exteriormente, a las condiciones sociales en las cuales estas prácticas se sitúan.
2. Una segunda característica de la concepción reconstructivista<sup>181</sup> de la enseñanza reflexiva es su impulso democrático emancipatorio y el enfoque de las discusiones de los maestros sobre temas importantes que causan las instancias de inequidad e injusticia para la investigación a fondo tanto en las escuelas como en la sociedad.
3. Compromiso de reflexión como un proyecto común. Reconstrucción social donde el docente busca el desarrollo de las comunidades de los discentes donde los primeros pueden apoyar y propiciar el crecimiento de ambos.

El problema reside en cómo hacer para que los estudiantes reflexionen y llegue a ser un proceso por sí mismo y pueda convertirse en el objetivo programático de cualquier contenido en educación superior. Lo más importante es aprender a comportarse de acuerdo a la razón, de otra forma sería volverse esclavo de la irracionalidad, de interés propio y de la superstición.

Con lo presentado anteriormente se entiende que para incidir en el proceso reflexivo del alumno hay caminos, corresponde a los docentes tomar el adecuado a su especialidad y a su circunstancia, investigar sobre él, y poner en marcha procesos que, desafortunadamente, no siempre arrojarán los resultados esperados. Pero cuando se tiene la vivencia de que hay alumnos que descubren el hábito de reflexionar, es cuando consideramos que hemos cumplido con nuestra labor.

### **5.3. El poder que se otorga a la docencia**

Para poder aprender o saber de algo, los estudiantes se deben adentrar y participar de un fenómeno. El papel del docente es introducir a los estudiantes a los fenómenos que en ese momento fuera difícil para ellos encontrar y, desde luego, motivarlos a relacionarse con el proceso de aprender lo que se observa.

Esto es, en términos de aprendizaje, que aprender a enseñar es tanto como aprender cualquier otra cosa difícil que se aprende; a veces incierta, compleja e infinitamente más retadora. Así que para ambos, docentes y discentes, el conocimiento es reconstruido una y otra

---

<sup>181</sup> Se trata de promover procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo al que se pertenece, favoreciendo el logro de aprendizaje y de una memorización comprensiva de los contenidos escolares. Es importante considerar que el alumno es responsable último de su proceso de aprendizaje. La función del docente es engazar procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, así el aprendizaje es el proceso de reconstrucción de saberes culturales, en: Díaz Barriga, Frida y G. Hernández Rojas, *Estrategias para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 2006. Capítulo I

vez, porque las circunstancias de aprendizaje son cambiantes. El poder del docente reside en que tiene la oportunidad de tomar la decisión de enseñar qué es lo que más conviene y cuál es el momento más indicado para enseñarlo.

### **5.3.1. Docentes y aprendices**

La noción de Dewey sobre la enseñanza reflexiva y de la enseñanza como aprendizaje hace énfasis en las demandas intelectuales del trabajo, cuya acción se basa en el pensamiento. De acuerdo con Dewey los docentes determinan los propósitos y consecuencias de su trabajo para que lo que se haga represente lo que ellos creen saber. En el proceso de la práctica reflexiva los docentes se vuelven “estudiantes de educación”<sup>182</sup> También construyen los definidores del conocimiento así como los transmisores, permite a los maestros de maestros hacer una revisión de sus experiencias y creencias.

El proceso de hacer consciente al docente sobre su quehacer le da la oportunidad de considerar su trabajo como propio y la responsabilidad de definir la realidad desde su propia experiencia e historia. Al darle voz a la experiencia, los docentes hablan su propia verdad.

No sólo se trata de oír la voz interna, sino escucharse uno mismo como la propia autoridad sobre la experiencia de uno. En ocasiones los docentes están muy ocupados para poderse escuchar, mucho menos para escuchar lo que otros dicen o proponen. Pero en otras ocasiones, ellos no son escuchados, porque no hablan, y no hablan porque forman parte de una cultura que los calla por medio de una serie de mecanismos tales como sobrecarga de trabajo, escalafón bajo, lucha de poder y un estándar de desempeño definido externamente. El hecho de ser escuchado representa una posición relativamente revolucionaria más que una normatividad en la profesión. Por lo tanto, escuchar y ser escuchado debe ser parte central del currículo de la preparación de los docentes.

El programa para preparar a los docentes que se imparte en la Universidad Católica, mencionada como ejemplo, integra muchas oportunidades para los docentes aprendices para escucharse a sí mismos, y darse cuenta de lo que piensan o sienten. En términos de aprendizaje de docencia y de la construcción del conocimiento, conversar sobre temas de docencia es

---

<sup>182</sup> Dewey, John, How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, en *Op.cit.*

esencial. En la medida que los docentes compartan su experiencia y la comprensión de las mismas, el conocimiento de su trabajo crece y madura, al igual que el conocimiento de uno mismo. Este sería un buen inicio para una propuesta de estudios de docencia en la UAS.

### **5.3.2 Impedimentos para la enseñanza reflexiva**

Normalmente al docente se le considera como un practicante de la enseñanza suficientemente entrenado para abordar el último período educativo. De hecho, la mayoría de los docentes universitarios trabajan individualmente, son responsables de su propia cátedra y sus contenidos. En principio, en este acto educativo, la acción es más tangible que la reflexión sobre el mismo. Lo importante, en la mayoría de los casos, es desarrollar y cumplir un programa con contenidos que no siempre están claramente pensados para inducir al alumno al proceso reflexivo. Cualquiera que sea la materia que se imparta, además de contenidos, temas, subtemas, trabajos escritos, presentaciones orales, hay que propiciar el acto reflexivo en el salón de clase; que no siempre se logra por las complicaciones académicas intrínsecas tales como temas por cubrir, necesidades de la coordinación, actividades extracurriculares, y cualquier actividad que aleje tanto a docentes como alumnos de su tarea principal, poder reflexionar activa y tangiblemente sobre los temas, el aprendizaje no se produce en el vacío, ni a nivel planeación, requiere de acción.

Una de las críticas a la práctica reflexiva es que simplemente se torna en una solución elegante de los problemas de desarrollo profesional porque "... la reflexión es una buena intención que fracasa frecuentemente en tiempos difíciles. No hay nada que distinga al 'pensamiento' que es una actividad humana esencial"<sup>183</sup> pero esto no garantiza la calidad de la reflexión.

Aunque se establezca el diálogo reflexivo entre los compañeros, puede haber complicidad entre ellos porque se refuerzan posturas de los más fuertes, intelectualmente o anímicamente hablando; y la retroalimentación pudiera caer en la narración de anécdotas donde se descubre que se piensa de una forma, pero se actúa de otra. Así el estímulo del diálogo reflexivo surge a partir del estímulo de poder o de importancia, situaciones presentes en cualquier grupo.

---

<sup>183</sup> *Ibíd.*, p101

Por otro lado los mismos docentes tienen reticencia al cambio, la vasta experiencia lo resuelve todo; el proceso de enseñanza aprendizaje está por encima de destrezas innovadoras; el valor que se le da a la investigación en docencia es casi nulo y el reconocimiento de la disciplina no existe; se pasa por alto el significado de enseñanza como transmisión de conocimientos para transformar; y por último, hay una resistencia a la enseñanza como práctica profesional en la educación superior. Se requiere de títulos para ejercer como médicos, ingenieros, etc.; pero a la hora de hablar de docentes profesionales en educación superior no se considera necesaria la profesión como docente.

Sin embargo, son circunstancias salvables cuando en realidad se reflexiona en la acción y sobre la acción.

“El aprendizaje superior exige del alumno un pensamiento de orden superior, no importa si es simplemente proposicional o de acción profesional, debe permitirse a los alumnos la capacidad de estar pendientes de sí mismos y al mismo tiempo participar en un diálogo consigo mismos, en todo lo que piensan y hacen, es un proceso reflexivo en el que alumno interroga sus pensamientos y acciones, el resultado del aprendizaje es el de una profesional reflexivo.”<sup>184</sup>

Para concluir basta decir que el pensamiento es una de las características que nos distingue de otros seres, privilegio del ser humano, calidad excelsa promotora de grandes cambios. Indudablemente capacidad difícil de entender porque es un proceso único e individual, que puede dirigirse a voluntad del ser hacia objetivos que pueden ir, desde los más vanos, hasta los más irreales, y aun así crear nuevas formas de vida. Tal es nuestra preocupación por el razonamiento, que seguimos buscando nuevas formas de entenderlo y de promoverlo.

La facultad de conocer el mundo que nos rodea, de traspasar fronteras y de reconocer verdades es innata. Un mismo objeto de conocimiento puede ser percibido y analizado de forma diversa por los individuos; no hay un solo camino, ni un solo espacio para analizarlo. Este punto es muy importante en la enseñanza, porque hay que considerar que los alumnos defenderán su posición respecto al objeto de conocimiento, aunque estén equivocados. El problema reside en que defienden, al menos en el caso de la UAS, el no conocimiento, adentrarse en él les causa angustia, displacer, desgaste de energía, requiere de atención, y lo que es peor, requiere de pensar.

---

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p110

Los procesos de análisis y síntesis, de inferencia, de deducción, han perdido espacio ante el auge de información digerida; la memoria se ha perdido y la duda ya no existe. La intuición ha quedado adormecida y se abre paso la fantasía y la imaginación, pero no para pensamientos cambiantes y originales, sino para cómo alejarse del objeto de pensamiento.

Si consideramos que enseñar a pensar es más difícil que aprender, la tarea de los docentes en esta institución va siempre contra la corriente, lo cual es un reto educativo, porque quien logra enseñar a pensar, puede considerarse un excelente docente. El reconocer diferentes formas de pensamiento ayuda a los docentes a entender cómo participa el alumno en términos de reflexión. Hay que ser insistentes en este punto porque puede ser una vía para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos. El hecho de adoptar patrones aislados de pensamiento no implica que sólo se discorra de una sola forma, sino cuál será la preponderante, la flexible, que nos abra las posibilidades de poder incidir en el proceso aprendizaje.

Indudablemente hay individuos que no requieren de un docente que les indique por dónde hay que caminar para llegar al objetivo deseado, pero no son la mayoría, si así fuera no habría tanta preocupación por el proceso enseñanza aprendizaje a nivel superior, y a escala global. Posiblemente, en el caso de la UAS, lograr exterminar la pasividad de los alumnos ya sería un gran avance y conseguir que reflexionen para llegar a tomar decisiones, sería cumplir con el 90% del programa de trabajo. Al existir enfoques diversos para manejar el proceso de aprendizaje y conocerlos nos permite estar al alza para hacer del aprendizaje un continuum, tanto para el estudiante como para el docente

Cuando están dadas muchas circunstancias que permiten que el pensamiento de los adolescente fluya, hay que aprovecharlas; y tal es el caso del a UAS, porque hay todos los elementos necesarios para lograrlo, hay factores humanos y físicos de alta calidad, sólo faltaría recorrer el intrincado camino del pensamiento. Es por lo anterior que sugiero se insista sobre estos aspectos en espacios de discusión para docentes como serían programas de capacitación docente y hasta estudios formales de maestría.

Después de haber considerado posturas diversas sobre pensamiento y reflexión, y proponer su constante estudio y análisis para incidir positivamente en el aprendizaje de los alumnos, en el siguiente capítulo abordaré la creatividad, como una de las características que tanto maestros como alumnos buscan y quisieran desarrollar. De hecho, ya se había mencionado que los adolescentes tienen la capacidad de pensar en lo impensable y de fantasear. ¿Cuál sería la

forma, entonces, de lograr que la desarrollen para efectos creativos, sin sentir temor o la reticencia a crear algo diferente en beneficio del propio aprendizaje?

## Capítulo VI

---

# El concepto de creatividad en educación superior

---

La creatividad es un tema que se aborda con reserva porque se trata de un aspecto, aunque de gran relevancia, que causa reticencia en los docentes, quizá porque nosotros mismos encontramos dificultad en reconocer las habilidades superiores de las cabalmente creativas. Tal parece que fuera una aptitud misteriosa, un resquicio insondable, o un talento que nos viene de fuera. Aun los docentes, me refiero a los que imparten cátedra a nivel universitario, quienes no siempre saben reconocer los rasgos creativos de los discentes, porque se centran en el contenido de su especialidad, en el manejo de sus términos como catedráticos, desconociendo que cada individuo, aunque sea en aspecto nimio, tiene la posibilidad de crear algo diferente.

En este capítulo describo el concepto creatividad visto por diferentes teóricos con la intención de conocer los diferentes puntos de vista al respecto para reconciliar la creatividad con la enseñanza universitaria. Además la UAS manifiesta en su misión que de esta universidad egresarán líderes creativos. Es imperante, entonces, para los docentes que aquí laboran conocer a qué se le llama creatividad, y qué se puede hacer para impulsarla y recrearla

## 1. El concepto de creatividad en educación superior

El interés por la creatividad surge entre los años treinta y cuarenta, pero no es sino después de la segunda guerra mundial, con el efervescente desarrollo tecnológico, cuando los estudios sobre creatividad cobran mayor interés y son más profusos. La nueva era atómica, la guerra fría y la demanda de intelectuales creativos, permite que los psicólogos profundicen sobre la actividad creadora.

En el terreno educativo la actividad creativa viene a representar una vía de acceso plausible a la adaptación del medio ambiente y a la facultad de resolver problemas. Es por la idea de que la fuente de la creatividad se halla en la vida del inconsciente y de que su ocurrencia es tan súbita, que se le considera como un proceso misterioso e inaccesible a la deliberación del propio individuo, porque es resultado de un conflicto o de la angustia del ser<sup>185</sup>, y por ello se dificulta su desarrollo en el campo educativo. Por otro lado, la creatividad no siempre responde a la solución de problemas, ni siempre es positiva para una sociedad dada, lo cual implica tomar conciencia de que es un proceso que podría volverse represivo, cuando se desconoce que la creatividad puede provenir de espíritus rebeldes que ignoran o no se adhieren a las estructuras sociales y educativas.<sup>186</sup>

Quizá por lo ambiguo del concepto, no resulta fácil identificar un acto o una obra creativa; porque, por un lado, representa las posibilidades de alternativa o sustitución a lo comúnmente aceptado, lo cual origina resistencia y causa controversia; y por otro, en tanto valor, el término creativo no tiene validez por sí mismo si no se califica, porque los criterios de lo que es valioso en un determinado campo varía de una actividad a otra, “al decir que una persona es altamente creativa no resulta elocuente a no ser que esté clara el área de actividad en a que es creativa, esto es, que haya realizado un trabajo valioso”<sup>187</sup> que depende de la mayor aceptación de quien juzga, lo cual, a su vez, es discutible.

---

<sup>185</sup> Carlos Enrique Acuña, *La Creatividad: La libertad secreta*, en *Perfiles Educativos*, Número 34. México, CISE- UNAM, 1988.

<sup>186</sup> Dearden et al., *Educación y Desarrollo de la Razón*, España, Ed. Narcea, 1984, pp134 y sbcs.

<sup>187</sup> Getzel, Jacob W., *Creativity and Intelligence: exploration with gifted students*. London, Wiley, 1968.

Las personas a quienes se les ha considerado creativas son aquellas que por sus características suelen interesarse por problemas teóricos o estéticos. La música, la poesía, y la pintura han sido campos donde la creatividad estética y armónica ha enraizado fuertemente. La ciencia ha sido objeto de estudio por sujetos cuya creatividad ha sido motivo de asombro y de revolución en el pensamiento en una época dada. Pensamiento individual que trasladado en el tiempo abarca una gran parte de la historia del hombre. ¿En dónde, pues, reside esa capacidad creativa?, ¿qué parte de la personalidad del individuo alberga la facultad de percibir el universo, cuestionarlo y proponer alternativas?

Ha sido la psicología la encargada de estudiar la creatividad como concepto y como proceso. Correspondería a la educación crear el ambiente propicio para que esta cualidad o habilidad encuentre mayor desahogo, retomando lo propuesto por los autores estudiosos de la creatividad, analizando los rasgos que se manifiestan en el individuo creativo y la posibilidad de desarrollo en el acto educativo.

El problema reside en que aún no se sabe cómo conciliar la educación con la creatividad<sup>188</sup>, aunque hay autores que sostienen lo contrario<sup>i</sup>, según ellos hay que reunir estrategias con metodologías de estudio o de investigación, abordar nuevos indicios para su desarrollo y puesta en práctica; pero aquí el mayor problema reside en identificar a qué se le considera creatividad. Tan sólo a un acto, o a una actitud que se fomenta. Tomemos por caso lo que sucede con los alumnos a nivel universitario ¿en qué forma se fomenta la creatividad?; y en caso de no ser así, ¿cuál sería la estrategia indicada para identificar tanto al individuo creativo como la forma adecuada para que él mismo desarrolle su creatividad?

Es parte del campo del profesional en educación, como investigador y como docente, señala Raquel Glazman<sup>189</sup>, incluir en su quehacer la búsqueda de planteamientos creativos que coadyuven al mejor desempeño de la tarea educativa, formas originales en la investigación educativa que repercutan tanto en la investigación como en la docencia. El problema aquí estriba en reconocer cuáles vendrían a ser los planteamientos creativos y no la réplica oportunista de posiciones modernistas o tecnológicas que sólo tergiversan el concepto de creatividad. Para ello valdría la pena: primero, investigar cuáles son las características que hacen de un individuo un ser creativo; segundo, ponderar si los aspectos reconocidos funcionan

---

<sup>188</sup> Charles, Verbalin, *¿Qué es la creatividad?*, en: Davies y Scott (comp), *Estrategias para la creatividad*

<sup>189</sup> Glazman, Raquel, *La Universidad Pública: La Ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, Ed. Caballito, 1990.

como el esquema referencial para la educación; y, finalmente, analizar en qué medida las materias, los contenidos y la forma de trabajar coadyuvan al desempeño del trabajo creativo.

### **6.1. Concepto de Creatividad**

Por su ambigüedad, es uno de los términos que representa mayor dificultad para la psicología. No es fácil su definición, aunque se acepta que significa innovación valiosa<sup>190</sup>. Así como el concepto inteligencia, el concepto creatividad reúne diversos aspectos que no pueden ser determinados específicamente en un momento dado. Quizá la confusión de la comprensión del término resulta de la distinción que se puede hacer entre creatividad como rasgo, que incluye un amplio rango de diferencias individuales; y de lo que se entiende por persona creativa, como individuo poseedor de un grado específico de dicho rasgo. A diferencia del inteligente, que en cierto momento puede ser evaluado, al individuo creativo se le considera como un ser especial, dotado de una característica que lo hace diferente de los demás; porque aunque hay miles de personas inteligentes, menor es el número de personas a las que se les considera creativas.

Otro aspecto semántico que torna confuso el concepto refleja la dificultad para distinguir la creatividad como una capacidad eminentemente sustantiva –una extraña y única manifestación de talento en un campo específico-<sup>191</sup>, o como una constelación general de habilidades intelectuales que respaldan el desarrollo intelectual, variables de personalidad y cualidades específicas para la solución de un problema.

En su definición de pensamiento creativo, Torrence considera a la creatividad como un rasgo del pensamiento, como “el proceso de ser sensible a los huecos o a los elementos faltantes para formar ideas o hipótesis y subsanar dichos huecos, probar dichas hipótesis, comunicar los resultados, posiblemente modificando y volviendo a probar las hipótesis”<sup>192</sup>.

Sobre la misma línea de pensamiento creativo hay diversas concepciones, entre otras las formulaciones del pensamiento productivo de la Gestalt, las concepciones psicoanalíticas formuladas por Freud y reformuladas por los neopsicólogos, y la teoría de la percepción

---

<sup>190</sup> Diccionario de Ciencias de la Educación, México, Editorial Santillana, 1993. p333

<sup>191</sup> Jacobo Getzel, *op. cit.*, p 68

<sup>192</sup> *Ibid.*, p 69

dinámica expuesta por Schantel<sup>193</sup>. De todas ellas, la corriente psicoanalítica es la que ha influido notoriamente en el estudio del pensamiento creativo. Freud hizo estudios sobre el fenómeno, pero a pesar de que no sistematizó sus resultados, sí precisó el conflicto entre fantasía y ensoñación como origen de la creatividad<sup>194</sup>, porque finalmente el individuo se gratifica por un deseo ambicioso de poder ante los demás. Tanto hombres como mujeres necesitan ser detectados y eso conlleva a imaginarse actos creativos que realcen su presencia ante los demás.<sup>195</sup>

## 1.2. El individuo creativo

Hay dos formas de apreciar la creatividad en el individuo, ya sea considerarlo holísticamente, estudiando su personalidad como un todo o al menos sus características principales; o bien, analizar específicamente los rasgos de la personalidad.

En cuanto a la primera, Maslow<sup>196</sup> describe a la persona creativa como un ser especial a quien no se le estudia de forma seccionada sino como un todo. Sostiene que las personas creativas son autodidactas y auto actualizadas; de hecho no difieren de las personas que tienen “experiencias pico”. Sin embargo esta posición nos puede llevar a una tautología: las personas creativas deben de tener una personalidad creativa, o que para desarrollar la creatividad se debe preparar el clima para tal. Una vez más no queda se dilucida consistentemente una propuesta sobre creatividad.

Si se retoma la posición de analizar específicamente los rasgos de la personalidad, algunos autores relacionan la creatividad con la inteligencia, la originalidad, la percepción, la independencia, la sexualidad. Según Hirsh<sup>197</sup> deben poseer específicamente rasgos sexuales de la personalidad: extrema sensibilidad, sinceridad, melancolía, referente valorativo, y amistad. Ya Freud con anterioridad había planteado la importancia del período infantil de investigación sexual. Sostenía que si este período es reprimido enérgicamente, podría afectar el impulso de la

---

<sup>193</sup> *Ibid.*, p245

<sup>194</sup> *Ibid.*, p 46

<sup>195</sup> Véase: S. Freud. General introduction to Psycho-analysis en: Great Books of the Western World, *The Major Works of Sigmund Freud*, Chicago, The University of Chicago, 1980, p482-485b

<sup>196</sup> Arieti, Silvano, *Creativity: The magic Synthesis*. New York, basic Books, Inc 1976. p 339

<sup>197</sup> Véase: Dearden et al., *op.cit.*, p343

investigación, ya que ella puede compartir el destino de la sexualidad, y provocar con ello la inhibición de la creatividad y la actividad libre de investigación, pero de por vida.<sup>198</sup>

Torrence<sup>199</sup>, por otro lado, presenta sesenta y cuatro características por orden alfabético, e inicia con acepta el desorden, hasta retraído. La mayoría de sus características representan rasgos deseables para cualquier ser humano, pues para el autor, una persona altamente creativa se describe como: altruista, energético, industrioso, persistente, versátil y autoasertivo. También considera que puede haber algunos rasgos divergentes: la persona puede ser misteriosa, desafiante, independiente en su juicio y pensamiento y de hábitos extraños. Quizás algunas características puedan parecer negativas, como la persona presenta descontento, la perturba la organización, busca y comete errores, es necia y temperamental.

Cualquiera que sea la descripción de creatividad deja pendiente la relación entre logro académico, inteligencia y persona creativa. Los resultados de diferentes estudios arrojan resultados contradictorios. Se sostiene que los altamente creativos pueden ser superiores en las pruebas de inteligencia. Pero también hay quien sostiene que los altamente inteligentes son superiores, en cuanto a desarrollo académico se refiere, que los creativos. Lo importante es rescatar la función de la creatividad que en realidad sería transformar percepciones vagas en realidades concretas<sup>200</sup>.

En el mundo de nuestras universidades esta función se ve empañada por el burocratismo, el escepticismo y el credencialismo educativo; lo cual en vez de propalar la búsqueda del ser creativo, actúa como sedante del proceso. Se requiere de una gran sensibilidad por parte del docente, para detectar el haz de producción creativa que proviene de los alumnos en el aula, de saber traducir emociones, conductas y saberes que indiquen la efervescencia intelectual que conlleva el proceso de invención. Es parte del compromiso educativo y como tal hay que asumirlo.

### **1.3. Fomentar la creatividad**

---

<sup>198</sup> Jacobo Getzel, *op. cit.* EL autor sostiene que uno de los aspectos importante para Freud, en cuanto a la actividad creativa, es el rol de la experiencia infantil, que en la producción creativa se enfatiza, considerándose así que el juego va a ser sustituido por el comportamiento creativo, como una continuación del juego en la infancia. Agrega que para conocer la visión completa sobre pensamiento creativo hay que referirse a su Leonardo Da Vinci: Un estudio sobre Psicosexual dad. pp92-93

<sup>199</sup> Ausebel, David, *Educational Psychology. A cognitive view.* USA, Holt Reinhardt and Winston, Inc. 1968. pp 550

<sup>200</sup> David Ausubel, *Op.cit.* p 521

Los autores que han analizado la creatividad describen el proceso, pero no siempre se detienen a explicar cómo se fomenta ésta. Como lo que nos atañe es poner de manifiesto la necesidad de encontrar en el alumno universitario la veta creativa en su desempeño, se considerará a la creatividad como la capacidad de formar ideas, especialmente originales, novedosas e inventivas; lo cual tiene sus implicaciones en la forma de enseñar a los discentes.<sup>201</sup>

El concepto convencional de habilidades mentales incluye la buena memoria, el pensamiento lógico, el acervo de conocimiento, de experiencias, la agudeza, la toma de decisiones, etc., y quien las tenga podrá considerarse como un buen prospecto para trabajar los aspectos creativos. Se considera que las habilidades creativas al generar ideas es poder presentar diferentes opciones de acercamiento a un problema, vislumbrar lo inesperado y tener el arrojo de intentar nuevas alternativas y despegarse de procedimientos trillados; para ello se considerarán las propiedades específicas, propuestas por Croply<sup>202</sup>, para comprender en qué forma se puede inducir el pensamiento creativo:

*Ser sensible a los problemas*- habilidad en detectar problemas y defectos en las soluciones propuestas, tener la capacidad de cuestionar las propuestas o la sabiduría que proponen maestros o contenidos de los libros.

*Redefinir problemas*-Replantear el problema en diferentes o nuevos términos.

*Penetración*- Los pensadores creativos normalmente demuestran habilidad para, sin preámbulos, ir directamente al meollo del problema, sin prestar atención a detalles irrelevantes.

*Análisis y síntesis*- Habilidad tanto para desmenuzar el problema en partes, y el detectar la unión que existe entre los elementos del problema y otras áreas de experiencia.

*Fluidez de las ideas*- Habilidad particular para generar variedad de ideas relevantes –se piensa que esta habilidad es la clave de la creatividad.

*Flexibilidad*- El pensador creativo es flexible así fluidez, habilidad para cambiar su línea del pensamiento y cambiar a un nuevo acercamiento

*Originalidad*- Gran habilidad para generar ideas novedosas e inusuales.

---

<sup>201</sup> Croply, J., Arthur, Fostering Creativity, USA, Hampton Press 2002. p34

<sup>202</sup> *Ibíd.*, pp67-70

La escuela polaca desarrolló una lista similar de proceso cognitivo donde se destaca la capacidad de poder observar aspectos abstractos de lo concreto, por medio de la metacognición.<sup>203</sup>

El autor propone algunas características que presentan los pensadores creativos. Una persona inteligente y capaz de trabajar arduamente en forma sostenida, que busca un cambio, una aventura; en ocasiones es impulsivo y, por lo mismo, no es conformista, de alguna forma se le considera rebelde porque evita adherirse a lo estrictamente diseñado. Hay cierto desprecio por la observancia de las reglas y los planes a detalle. Los individuos creativos dan la impresión de ser desorganizados, pero prestan atención meticulosa a los detalles en la búsqueda de sus objetivos.<sup>204</sup>

Cuando se piensa en alumnos que se alejan de los paradigmas aceptados como la disciplina y le orden, resulta difícil captar que pueden ser individuos creativos y que en su eficiencia ineficiente en cuanto al orden preestablecido, pueden surgir expresiones muy creativas.

Sin embargo cualquiera que se precie de ser creativo tiene algún conocimiento consistente del campo en el que se es; tiene lo que se conoce como talento, definido como la combinación única de capacidades sensoriales, motoras e intelectuales. Por último, debe haber un derroche de esfuerzo en la búsqueda de la obra o producto final, un compromiso personal de trabajo.

La escuela polaca considera que todos los individuos sanos mentalmente tienen algún nivel de creatividad, misma que se tiene que desarrollar en plena actividad, ya sea pensante, de aprendizaje, o simplemente en juegos. El problema comienza cuando para inculcar el pensamiento creativo hay que conocer la personalidad del alumno, porque finalmente es parte de él.<sup>205</sup> Muchas veces en educación superior el peso de los contenidos y actividades evita que el maestro conozca y reconozca capacidades creativas en un sólo curso.

Ante esta perspectiva, los docentes que pretenden fomentar la creatividad tienen que estar conscientes no es una característica que fluya rítmicamente, hay que estudiar sus procesos y entender qué posibilidades presentan las personas creativas.

Creo que para ciertos programas de estudio cómo sería el diseño gráfico, la ingeniería, la arquitectura; el estar al tanto de estudios sobre creatividad, reforzarían en gran medida la capacidad inventiva de los alumnos; pues al ser uno consciente, es más viable poder ayudar a

---

<sup>203</sup> Que es el proceso cognitivo que permite reflexionar sobre la propia cognición. en: *Ídem*

<sup>204</sup> *Ibid.* pg 18

<sup>205</sup> Durik, Ladsilw, *Essentials on educational psychology*. UNESCO, Great Britain, 1989. p 102-14

los alumnos. Punto a considerar, integrar su estudio en algún plan formal, ya sea diplomado, o en cursos de postgrado para los docentes.

#### **1.4. Creatividad en la docencia**

Aunque supone una idea de superación, de mejoramiento individual, de madurez intelectual, la creatividad en el salón de clase resulta difícil porque no siempre se tienen a la mano conceptos nuevos, ni se plantean preguntas originales, ni los alumnos plantean soluciones diferentes; y cuando hay una propuesta, ésta no siempre es original ni correcta. Estimular la creatividad es estimularse uno mismo para poder sentir y saber qué se entiende por pensamiento creativo, y saber proporcionar a los alumnos las respuestas y los planteamientos creativos; lo cual no siempre es posible por el desgaste de la rutina del aprendizaje en el salón de clase, la prisa por terminar el curso, y los procesos administrativos. Así la creatividad puede ser vista como una amenaza más que como un recreo intelectual.<sup>206</sup>

A pesar de las opiniones acerca de la creatividad y de las instrucciones prácticas para desarrollarla, tres puntos son muy importantes:

1. Todos los seres humanos son capaces de ser creativos
2. No se necesita ser genio para ser creativo
3. No importa cuán tan apagada haya estado nuestra creatividad, puede surgir al ser estimulada, puede desarrollarse en las experiencias de vida y con programas especializados –mismos que a los docentes nos toca diseñar e implementar, pero para ello el docente tiene que investigar sobre el tema.<sup>207</sup> Un principio sería considerar que las ideas vienen en segundos, en tanto que llevarlas a la práctica, o aplicarlas, puede llevar una vida, porque requieren de ser procesadas en diferentes formas.

Ciertamente el punto anterior no resulta un proceso sencillo, porque la búsqueda de la creatividad es casi como un síntoma de desacuerdo con lo establecido, es una especie de rebeldía mental para cuestionar lo aceptado, es una ensoñación trabajada conscientemente, es, finalmente, la presentación de un producto, sea en forma de idea o de objeto, al que se le otorga un valor, y éste es sobresaliente, para una mayoría que juzga.

---

<sup>206</sup> Rigurcia Torres, Armando, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México, Ed. Trillas, 1999. pp 76- 80

<sup>207</sup> Herrman, Ned, *The creative brain*. USA, Brain Books, 1989. Ver capítulo 7 pp 184-205

Por otra parte, no hay que perder de vista que existen bloqueos, ya sea mental o emocional, que no permiten que la creatividad fluya libremente, a saber:

- Inhabilidad para dejar fluir el pensamiento hacia la creatividad
- Sentimiento de miedo ante la imaginación
- Preferencia por el pensamiento analítico
- Conclusiones prematuras y cierre del proceso de creatividad antes de tiempo
- Poca habilidad para manejar varias ideas a la vez
- Ansiedad<sup>208</sup>

Mucho me temo que varios de estos bloqueos, o barreras, son impuestas por los mismos docentes, ante la prisa de terminar un programa, ante el miedo al alumno cuando se da cuenta que puede producir mejor y con mayor eficiencia que el maestro, para ir por el camino menos escabroso al adherirse a lo muy racional, para no sofocarse ante ideas extrañas y contradictorias a la vez. Hay que analizar estas reacciones, porque no responden a la idea de resaltar lo creativo, de propiciarlo en el aula; de hecho denota la falta de experiencia o de conocimiento por parte del docente de sobrellevar este tipo de procesos creativos, demostrando con ello su poca creatividad.

En concreto se puede decir que la creatividad se presenta de diversas formas, no tiene tiempo, ni ambiente específico, podría considerarse una característica que está presente en los seres humanos, y que tan sólo hay que compaginar con el trabajo o estudio que se desempeña. He reflexionado en los capítulos anteriores sobre aspectos relevantes, y la creatividad es uno de ellos. Para darle consistencia a lo discutido anteriormente sugiero la apertura de un espacio docente en la UAS donde se discuta, se investigue, se propongan soluciones en lo referente a la práctica diaria. Es, no me cabe la menor duda, un trabajo continuo, arduo y en ocasiones reiterativo. Pero se necesita que se sistematicen las discusiones en un espacio de donde puedan provenir nuevas alternativas.

En el siguiente capítulo presento la propuesta de abrir el espacio en forma de maestría, o diplomado en docencia; cumpliendo así con los requisitos de las instituciones acreditadoras de mejorar la calidad docente, y estableciendo que si a los maestros se le exige capacitación constante, la UAS tendrá que responder abriendo el espacio adecuado.

---

<sup>208</sup> Croply sostiene que es muy que los individuos nieguen su propia creatividad, incluidos los docentes, por miedo a perder la seguridad que ofrecen los caminos conocidos, en: Croply, Arthur, *Not only one way. Fostering creativity*. USA, Abley Publishing Corporation, 1992, pp76-82

---

## Capítulo VII

---

# Reflexiones para una propuesta de maestría en docencia

---

A partir de las entrevistas con los docentes llegué a la conclusión de que es imperante que exista el espacio docente donde los maestros se reúnan con el objeto de investigar sobre el quehacer en la UAS; y además que se cubren los requisitos de las acreditadoras, se brinda la oportunidad de la reflexión constante y sistemática de problemas que atañen a la enseñanza en la universidad.

Lo que en este capítulo se presenta son reflexiones sobre una propuesta de estudios de maestría para la UAS. Al estar de acuerdo con lo dicho por los docentes entrevistados, es pertinente abrirlo, porque si el ideal es hacer de los estudios superiores el espacio donde finalmente se llega al dialogo reflexivo y crítico, una medida acertada para lograrlo es abrir uno donde los docentes tengan forma de desahogar dudas, inquietudes, experiencias, necesidades, éxitos, e investigar sobre todo aquello que redunde en la praxis educativa.

Después de entrevistar a los docentes, pienso que es un espacio indispensable en la UAS que requiere de conformarse, para que ayude, tanto al docente a cubrir los requisitos administrativos y académicos; como adquirir el grado exigido por las instituciones educativas acreditadoras. Se cubren así dos aspectos importantes; uno, en beneficio del docente; y otro, en beneficio de la institución.

Para dar respuesta a las inquietudes de los docentes, al saberse fallos en aspectos meramente educativos, he incursionado en universidades reconocidas de alto nivel, para tomarlas como referente y así, junto con lo dicho por los docentes, hacer una propuesta que se adapte a las necesidades específicas de la UAS.

De hecho, no es una propuesta terminada, simplemente un esbozo de lo que en esta casa de estudios pudiera dar resultados positivos. El plan de estudios tiende más a los conceptos cognitivos y psicológicos que sirven de apoyo, que a la búsqueda incesante de números estadísticos que sólo repercuten en saber cuántos son y cuántos hacen o no hacen algo; pero que sin el apoyo teórico metodológico, son números que se quedan en la frialdad de su tajante resultado. He tratado de conservar en esta propuesta el enfoque humanista de la universidad, evitando entrar de lleno a temas cuantitativos. Considero que por el número de alumnos y docentes de la universidad, lo cuantitativo puede esperar. Creo que, en primera instancia, hay que hacer a los docentes partícipes del diálogo y de la práctica reflexiva.

## **1. Reflexiones para una propuesta de Maestría en Docencia**

Aunque se considere como actividad diaria y monótona, la enseñanza es la actividad más completa en lo que a relación humana se refiere, porque están integrados todos los aspectos mentales y emocionales del ser humano alrededor del ideal del conocimiento. Es quizá, la profesión más retributiva, y a su vez, la más vilipendiada, porque sobre los hombros de los docentes recaen muchas culpas, entre otras, la ineffectividad del aprendizaje, la ignorancia de los contenidos, la poca preparación que se tiene para la enseñanza, el letargo de la creatividad, la tibieza en las exposiciones en clase, y el burocratismo institucional. Sin embargo, a pesar de todos estos aspectos negativos, seguirá habiendo docentes mientras la tecnología de punta no presente la robótica enseñante.

Por ello, es necesario revisar cada una de las relaciones que se desprenden de la actividad docente, desenvolverse en el entorno donde se está inmerso, conocer a los discentes con los que se trabaja, y saber qué se espera del docente, pues en el caso de la UAS, sólo puede transmitir los conocimientos permitidos por la institución. No hay que olvidar que una institución privada responde a circunstancias muy específicas y la UAS no es la excepción. Esto requiere de esfuerzo reflexivo, porque cualquier lineamiento escolar que se ponga en duda podría causar problemas, y ya hemos visto que para que haya calidad en la educación, o al menos armonía en la enseñanza, el docente tiene que articularse con el mecanismo de la institución.

Por otro lado, las organizaciones educativas no gubernamentales tienen que ser acreditadas por instituciones que otorgan certificación en diferentes campos. Para ello establecen estándares nacionales e internacionales de calidad, con el objeto de que las instituciones verifiquen, mejoren o mantengan los propios, comprometiéndose a alcanzar los internacionales y a demostrar la calidad de sus estudios ante revisiones externas. Los beneficios que otorgan las acreditaciones además de la certificación, es la distinción de calidad educativa que muestra que la institución se compromete a mantenerla. Desgraciadamente cuando se analiza lo que se pretende tanto externamente, como internamente no revela la calidad de la enseñanza. El medir la calidad de las instalaciones, los espacios abiertos, el número de docentes que tienen maestría o doctorado, las comunicaciones, las evaluaciones de los estudiantes o los programas; no

necesariamente revelan la calidad de la educación, en términos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, hay instituciones acreditadores que establecen una serie de parámetros medibles considerados como indicadores de calidad.<sup>209</sup>

### **7.1. Requerimiento de acreditación**

Como la UAS cuenta con planteles en varias partes del mundo –México, Chile, Italia, Estados Unidos, Irlanda- tiene que someterse a lo requerido por las acreditaciones otorgadas por la AASQS (Advanced Accreditation Standards for Quality Schools),<sup>210</sup> donde se establecen siete estándares de práctica de calidad y condiciones necesarias para que las instituciones los consideren como guía, para que los estudiantes alcancen su óptimo desempeño y la institución su efectividad. De hecho insisten en que cada estándar es importante, pero ninguno tiene mayor importancia que otro, se enfatiza que hay que trabajarlos en conjunto.

1. Visión y Propósito – la escuela establece y comunica el propósito para mejorar el desempeño de los estudiantes y la eficiencia de la escuela.
2. Liderazgo y Gobernabilidad – La escuela provee liderazgo y gobernabilidad para promover el desempeño estudiantil y la efectividad de la escuela.
3. Enseñanza y aprendizaje – La escuela provee programas con base en la investigación y métodos de instrucción que coadyuven al logro del aprendizaje estudiantil.
4. Documentación y uso de los resultados – la escuela establece métodos de medición que supervise y documente el desempeño y usa los resultados en aras de mejorar el desempeño estudiantil y la efectividad de la escuela.
5. Recursos y Sistemas de Apoyo – La escuela provee los recursos necesarios para apoyar su visión y misión para asegurar el desempeño de los alumnos.<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup>La perspectiva calidad si bien tiene su origen en la industria, no es uniforme ni sigue un patrón en los aspectos educativos, algunos factores que se incluyen en el concepto calidad son la publicidad, el buen trato que se les da a los alumnos, la disponibilidad de recursos materiales, disponibilidad de horarios, planes de estudio a corto plazo, y no necesariamente tienen relación directa con la calidad educativa. Ver Capítulo 3, Calidad de la docencia universitaria, en Zavalza, *op.cit.*

<sup>210</sup> Accreditation standards for quality schools Guide. Advanced worldwide. [www.advanc-ed.org](http://www.advanc-ed.org)

<sup>211</sup> Es en este punto donde proponen como indicadores de calidad escolar asegurar que todo profesional docente participe en programas de desarrollo continuo que la institución proporcione. Tenga el presupuesto necesario para apoyar los programas educativos e implante planes de mejoramiento; en: Accreditation standards for quality schools Guide. Estándar 5, *op.cit.*

6. Comunicación y Relación entre los participantes activos (alumnos, docentes, administrativos, directores, coordinadores). La escuela promueve comunicación activa, continua y efectiva entre todos los participantes activos de la institución.
7. Compromiso con el mejoramiento continuo- la escuela establece procesos de mejoramiento continuo que articule la visión y los propósitos que se persiguen,

En cuanto al primero y segundo incisos, el propósito de la universidad es el de formar líderes de acción positiva, implicando con ello que los alumnos que egresan serán profesionistas preparados para niveles directivos, pero con fundamentos humanísticos consistentes, capaces de cambiar el medio en beneficio de el mayor número de personas.<sup>212</sup>

En la Universidad Anáhuac México Sur nos esforzamos permanentemente en ofrecerte un modelo de formación integral que, más allá de la técnica y la ciencia, eleva la condición humana y social de hombres y mujeres como tú.

Nuestra razón de ser es formar Líderes de Acción Positiva comprometidos con el desarrollo de México bajo el lema “vence al mal con el bien”.

Y también propone que los alumnos están preparados para asumir:

▀ **Liderazgo académico internacional**, al formar parte de una red internacional de universidades de excelencia que abre una gran variedad de posibilidades de intercambio y reflejado en nuestro profesorado de primer nivel y un modelo educativo de vanguardia y flexibilidad.

▀ **Liderazgo en valores humanos**, expresado en una intensa vocación deportiva, una vida cultural participativa y un ambiente universitario dinámico, vivo y orientado a la dignidad de la persona a través de la búsqueda del bien y el compromiso perenne con la verdad.

▀ **Liderazgo en compromiso social**, basado en actividades concretas de alto impacto social, en la experiencia en primera persona de que el privilegio sólo tiene sentido cuando se convierte en servicio.

▀ **Liderazgo profesional de nuestros egresados**, manifestado en numerosos casos de éxito tanto en el ámbito público como privado, en el contexto tanto profesional como familiar, de hombres y mujeres que están cambiando al mundo con una nueva visión que busca una sociedad más justa y más humana, a través del liderazgo natural que ejercen en los diversos ámbitos de sus vidas.<sup>213</sup>

Es evidente que la postura es bastante idealista, pero no imposible de llevar a cabo, como se analizó en la entrevistas; indudablemente, como en toda institución educativa, hay excelentes alumnos, pero no son la mayoría. Sin embargo, precisamente por un sentimiento mínimo de omnipotencia, se podría trabajar el concepto liderazgo de forma humanista, habría menor reticencia.

---

<sup>212</sup> Ver Formación Integral en: Universidad Anáhuac México Sur, en <http://ols.uas.mx/infoweb/x0.asp?id=163&apart=nuestra%20universidad>

<sup>213</sup> *Idem*

Se parte de la idea que hay un modelo educativo de vanguardia, y hasta el momento no sabría concretar cuál es el que se implanta en la universidad. La sección de acción social presenta varios programas, pero en general son grupos de alumnos que participan en misiones de carácter eminentemente religioso y de ayuda a comunidades con necesidades apremiantes, y a las cuales no asiste la mayoría. Desde luego, más que pensar en un cambio social, en una sociedad más justa, se piensa en conservar el nicho que se tiene en el mercado y si es posible, sobresalir; y se trabaja con la idea de hacer algo positivo con el grupo con el que se va a dirigir en el futuro. Efectivamente hay alumnos talentosos que han tenido éxito en el mercado de trabajo, pero reitero, como parte de grupos en la cumbre social y económica.

A pesar de la dificultad de poder desarrollarse como docente en esta universidad, siempre hay un resquicio en el cual se puede trabajar, y los docentes interesados con quienes trabajar. Falta convencer a la institución de implementar programas de educación continua para el docente; y así, la propuesta para la universidad privada en cuestión es incluir en sus programas de estudio ya sea la maestría en docencia, o bien, diplomados o especializaciones en diferentes materias relacionadas con la educación; para brindar apoyo al cuerpo docente y ofrecerle un espacio específico donde se estudie y se investigue sobre problemas relacionados con la institución. Hay que partir de la idea de que no hay conocimiento concluido, ni saberes agotados, ni prácticas únicas; en eso estriba la creatividad, en encontrar nuevas vetas de conocimiento y buscar su aportación a los temas de interés.

Si consideramos la perspectiva universal sobre el planteamiento de calidad de la educación varios son los rubros a los que hay que referirse para incidir en lo que se conoce hoy en día como calidad. Así, en un programa de docencia se incluyen aspectos metodológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, didácticos, lingüísticos, y competencias tecnológicas. Como se trata de docentes con preparación diversa, no se puede generalizar la inclinación filosófica de cada uno, pero sí se sugiere un fundamento filosófico que sustente cualquier campo de conocimiento

En general, las propuestas en universidades de primer nivel en los Estados Unidos (Berkeley, Standford, Harvard) en sus programas de estudio tienden a combinar preparación en aspectos administrativos y curriculares, así como en aspectos pedagógicos, pero éstos en menor medida, porque se considera que la universidad ya ha cumplido con su función, que, por ejemplo en Harvard es “Harvard lucha por crear conocimiento, para abrir la mente de los

estudiantes a ese cocimiento, y para posibilitar a los alumnos a que obtengan la mejor ventaja de sus estudios y de sus oportunidades educativas”<sup>214</sup>, y para alcanzar estos fines la universidad propugna por que los alumnos aprendan a respetar la diversidad de ideas y “...regocijarse en el descubrimiento y en el pensamiento crítico para buscar la excelencia con un espíritu de cooperación productiva ; y a asumir la responsabilidad de las consecuencias de su acciones personales.”<sup>215</sup> La educación en Harvard está enfocada a que los alumnos “disfruten descubrir pero en el pensamiento crítico, a perseguir la excelencia en un espíritu de cooperación productiva y asumir la responsabilidad de las consecuencias de las acciones personales.” Creo que la UAS dirige sus intenciones hacia estos objetivos, pero aún no lo logra consistentemente por no trabajar sistemáticamente con los docentes, con los alumnos, y con los programas de estudio.

## 7.2. Tendencia en la formación de docentes

En cuanto a los cursos centrales de maestría presentados por diversas universidades en el país y en el extranjero, se concentran en materias sociológicas, administrativas para comprender mejor el entorno universitario de cada país, y sobre todo, ellos tienden a la investigación cuantitativa. También se toma en cuenta la perspectiva gubernamental en cuanto a los aspectos curriculares; y se trata de compaginar ambos aspectos, el administrativo y el sociológico, para comprender mejor la educación superior. Aparte se consideran cursos electivos donde los estudiantes escogen materias que consideran que pueden ser de calidad<sup>216</sup>.

En nuestro país, la perspectiva educativa es un tanto diferente, porque cada universidad aborda aspectos que le son de interés propio. La UNAM propugna por desarrollar maestros preparados para la investigación educativa, no hay requerimientos específicos, ni se pretende

---

<sup>214</sup>Ver, Sobre Harvard College, en:

<http://www.college.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k61161&tabgroupid=icb.tabgroup84748> , consultado en noviembre 2009. Algo similar para la universidad de Stanford que provee a los alumnos la libertad absoluta para descubrir sus pasiones intelectuales y personales. Los programas académicos se centran sobre el pensamiento creativo, resolución de problemas e investigación. Véase [http://www.stanford.edu/academics/consultaod en nov 2009-11-08](http://www.stanford.edu/academics/consultaod%20en%20nov%202009-11-08). Para el caso de la Universidad de Berkeley es similar, promueve que sus alumnos tengan oportunidad para investigar, desarrollar creatividad y pensamiento innovador y prestar servicio a la sociedad. Ver: <http://www.berkeley.edu/prospect/> consultado en nov. 2009-11-08

<sup>215</sup> Aquí en esta aserción resalta la tendencia a la postura reflexiva de la universidad de Harvard, en: *Ídem*

<sup>216</sup> La Universidad de Harvard propone para sus programas de maestría en educación superior un planteamiento administrativo y de planeación curricular. Incluye aspectos sociales del país y problemas étnico Ver: Higher Education, en: <http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/highered/index.html>

que cursen, como materias obligatorias, las relativas a la política educativa; cada estudiante decide líneas de formación que le son de interés. No hay la tendencia específica a preparar egresados administradores para que ocupen puestos administrativos, más bien tiende a la formación de investigadores que con su participación coadyuven al avance educativo que se espera en el país.

No es de esperarse un programa ideal, pues cada centro educativo adopta intereses diversos, y creo que en el caso de la UAS hay mucho por desarrollar porque se cuenta con los medios económicos, administrativos y sociales para desarrollar un planteamiento de mejoramiento docente y de esta forma, alcanzar la excelencia que tanto se anuncia.

En el capítulo 1, Universidad y sociedad, se mencionó que la UAS tiene intereses específicos, entre otros, socializar y mantener el *status quo* de los egresados, y para ello se integran carreras que le sean benéficas a un sector específico de la población. Igualmente se mencionó que el interés de los alumnos no es básicamente académico, sino ampliar el entorno social, y lo académico ayuda a ocupar el puesto que se busca, más no implica movilidad social.

Ante esta perspectiva, la enseñanza se vuelve casi un reto, porque no se apela a ideales, sino simplemente a cubrir requisitos para el otorgamiento de un título, que además, es sencillo de obtener porque ni siquiera se requiere de un examen profesional que avale el conocimiento del alumno en un área específica, o muestre sus habilidades investigativas. Sin embargo, es posible, aunque sea para beneficio de los docentes y para la certificación de la universidad, plantear una propuesta que incida en la enseñanza en esta universidad.

### **7.3. Propuesta de Maestría en Docencia UAS**

Dada nuestra realidad económica en el país, vivir de la docencia requiere de mucho esfuerzo, porque hay que dedicarle mucho tiempo a las horas pizarrón; aún los docentes de tiempo completo en la universidad tienen un número de 20 horas clase que cubrir, lo cual no permite que desarrollen otras actividades. Por lo tanto la propuesta es poder cubrir los créditos necesarios para la maestría, pero no de la forma escolarizada convencional, sino en módulos que se irán cursando junto con el trabajo docente. Como uno de los objetivos es investigar sobre problemas de la misma universidad, desde la perspectiva reflexiva, cualquiera que sea el enfoque, no será tan complicado cumplir con dichos créditos, porque viene a ser una reflexión sobre el mismo trabajo docente.

Los módulos integrarán conferencias magisteriales, seminarios e investigación, y su duración dependerá de lo que cada materia requiere, esto es, entre tres o cuatro semanas para poder cubrir cuatro módulos en un semestre.

### **Créditos**<sup>217</sup>

Total de créditos - 76

Créditos por módulos cursados - 64

Investigación o Tesis – 12

Duración: Un máximo de 36 meses, con la intención de que en ese tiempo se cubran dichos créditos y no se torne en la tarea inalcanzable; así, el docente tiene la facilidad de cursar los módulos de acuerdo a sus tiempos. Se trata de involucrar a la mayoría de los docentes y que todos participen, en la medida de lo posible, en este programa.

El interés primordial de la maestría en docencia UAS es proporcionar las herramientas necesarias para abordar problemas reales y actuales en el ámbito de trabajo. Su alcance no es ni gubernamental, ni empresarial administrativo; lo que se pretende es ofrecer el apoyo sustancial y, a su vez, se otorgue el grado de maestría; lo cual beneficia tanto a la institución como a los profesionales docentes, coordinadores o directivos.

#### **Perfil de estudiante docente**

- Ser docente universitario de la UAS, o de cualquier otra institución educativa a nivel superior.
- Presentar la actitud científica y metodológica para abordar los problemas por analizar
- Habilidad para integrar la propia praxis
- Espíritu de colaboración, porque lo que se pretende mejorar no solamente una cátedra sino la comunidad universitaria, docentes, alumnos, directores, coordinadores, y administrativos

#### **Perfil del egresado**

Una vez terminados los estudios el egresado

---

<sup>217</sup> Después de investigar en diversas universidades, el número de créditos para la maestría en docencia, pedagogía o educación, oscila entre 75 y 80 créditos (Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Panamericana, entre otras). Dependerá del análisis llevado a cabo por el consejo universitario el decidir cuántos y cómo serán distribuidos éstos.

- Tendrá la habilidad para generar proyectos innovadores que mejoren la calidad del proceso educativo
- Habrá obtenido los conocimientos amplios de las áreas fundamentales de la educación como: pedagogía, psicología, filosofía, asesoría y orientación escolar, metodología de la investigación educativa.
- Conocimientos especializados en áreas de docencia y administración educativa.
- Habilidad para investigar problemas educativos relacionados con su práctica.
- Capacidad para desarrollar líneas de investigación.

De lo expresado por los entrevistados y por la misión y visión de la universidad sugiero las siguientes líneas de investigación o de integración como materia o materias en el programa de maestría:

- **Diseño y Desarrollo Curricular**

Definitivamente necesario porque la UAS con su calidad de excelencia puede decidir sobre sus propios programas y la FIMPES sólo acredita

- **Didáctica**

La parte donde los docentes encuentran mayores conflictos de comprensión del conocimiento de los alumnos.

- **Calidad y Administración de la Educación**

Necesaria para mantener el nivel de excelencia de la universidad

- **Formación Docente**

Sería la parte dirigida expresamente a los docentes cuya especialidad los aleja de la docencia y que requieran de apoyo profesional en este rubro.

- **Desarrollo humano**

Porque contempla aspectos que dirigirán mejor a los docentes a cubrir las necesidades educativas de la UAS, y complementar la parte humanística que pretende.

Para efecto de la enseñanza he integrado varios módulos que incluyan materias para poder seguir cualquiera de las líneas de investigación antes mencionadas

### **Modulo - Investigación Educativa**

Se busca encontrar la forma de ampliar las capacidades y competencias de los alumnos en áreas específicas, reconocer cuáles son y de qué manera pueden mejorarse. El solo hecho de reunirse

docentes especialistas en diferentes campos ya es un gran avance porque en conjunto se pueden discernir problemas presentes. Se pretende analizar las estructuras y los aspectos relevantes en la dinámica universitaria y encontrar las estrategias y las habilidades para enfrentarlos. Estos aspectos podrían analizarse en un seminario de investigación donde el objetivo es enfocar problemas y buscar soluciones.

Es posible que los docentes tengan diferentes técnicas para investigar un problema específico, eso resulta muy enriquecedor, porque no hay una sola forma de abordarlo; y si no la tienen, es el momento de impulsar variadas metodologías y técnicas de investigación.

### **Módulo - Filosofía de la educación y teorías pedagógicas**

Es importante incursionar en aspectos filosóficos de la educación, el estudio sistemático, el análisis y la reflexión crítica de las distintas corrientes de pensamiento -antiguas y contemporáneas-, con el objeto de poder cuestionar desde la reflexión los fines y valores que han orientado la educación de los individuos y que, a su vez, permiten juzgar la pertinencia de los modelos, métodos y acciones empleados para formar un arquetipo de hombre y sociedad; Por otro lado, al abordar las teorías pedagógicas nos permite estudiar la problemática que encierran las distintas orientaciones que dan lugar a su desarrollo, evolución y expresión, incluyendo, además, el análisis y discusión de sus aportaciones y relaciones con la práctica educativa. En cuanto a la educación superior habrá que orientarse a la perspectiva reflexiva.

### **Módulo – Área cognoscitiva**

Se trata de entender y analizar cómo la escuela desarrolla y fomenta la cultura del pensamiento, qué disposición hay entre maestros, alumnos y directores para fomentarla. Hay que entender el pensamiento y abordarlo de forma visible, en el sentido de entender sus procesos, en la comprensión de las áreas del pensamiento, creatividad, autogestión y toma de decisiones. No se propone un estudio simplemente teórico sobre corrientes cognoscitivistas, sino el estudio y la puesta en práctica de aspectos teóricos de vanguardia que permitan al docente estar consciente de su aporte educativo y cómo y a quién se le transmite. Las aportaciones de los cognoscitivistas modernos ponen énfasis en los aspectos reflexivos.

### **Módulo- Desarrollo humano y aprendizaje**

Este rubro aborda la problemática de la formación del sujeto de la educación. Se parte de la reflexión y comprensión sobre el desarrollo del ser humano integrante de una sociedad y por lo tanto producto de un proceso social único, que permita al alumno concebirse a sí mismo y a los sujetos, objeto de la labor educativa, como resultado de un proceso histórico cultural, al mismo tiempo que subjetivo e individual. Es posible concentrarse en las relaciones dadas entre los siguientes conceptos: desarrollo humano, procesos de aprendizaje, construcción del conocimiento, construcción del lenguaje y la ética de los valores (aspecto que en la UAS es de gran relevancia y que se integra en todos los programas de estudio, aunque con bias religioso)

Asimismo, contempla estudios relacionados con la orientación educativa, vocacional y profesional, abordados desde diferentes enfoques psicopedagógicos.

### **Módulo- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación**

Este campo comprende las siguientes líneas de investigación y de formación: la primera se refiere a los problemas referidos a la construcción del currículo, toma en cuenta los espacios de formación permanente del profesorado, así como del cambio de énfasis de la noción de formación orientada por los contenidos hacia la construcción de subjetividades; de la configuración de campos disciplinarios; de los procesos de profesionalización particulares; de las comunidades académicas; de la historia laboral de los docentes así como del maestro como constructor de saberes pedagógicos.

### **Módulo- Construcción de saberes pedagógicos.**

Este espacio incluye estudio sobre el pensamiento y diversas formas de motivarlo para que su producción sea habitual y creativa. Se requiere de incursionar en la cultura del pensamiento y de abordar posiciones diversas al respecto. Es evidente que se requiere del diálogo reflexivo continuo aunado a la investigación de propuestas al respecto y a la puesta en práctica de las mismas para verificar su posible adopción

### **Módulo – Tecnología**

Este campo reconoce la importancia de la tecnología en el mundo moderno, pues cualquiera que se precie de participar en un mundo global requiere de tecnología. Es importante estar al tanto de todos los aspectos positivos que pueden aprovecharse de la tecnología para la enseñanza. En algunas universidades, la computadora ha sustituido al cuaderno, las pantallas electrónicas al pizarrón; por lo tanto, hay que estar a la vanguardia y recurrir a todos los recursos tecnológicos que fortalezcan el proceso aprendizaje.

### **Modulo- Seminario Tesis**

El maestreando puede optar por iniciar su tesis una vez cubiertos el 65% de los créditos. Una vez decidido el tema de investigación, se le asignará un tutor/asesor de tesis para que la presentación proceda uno o dos semestres después de haber cubierto los créditos de la maestría. Lo importante es que la investigación sea referida a la UAS, para desarrollar a partir de las investigaciones, propuestas plausibles en beneficio de la universidad.

### **Tendencia hacia la formación humanística**

Como la Universidad Anáhuac del Sur propugna por el desarrollo humanista de los alumnos, se establece con claridad en el eslogan de la universidad –líderes de acción positiva- podrían

incluirse temas relativos a la ética del profesional. En el proceso de investigar programas o modelos que satisficieran las necesidades de la UAS, encontré que uno de los cognoscitivistas más connotados del presente, quien ha recibido premios por su labor en el campo educativo, tiene varios proyectos en los que incluye a los alumnos de doctorado de la universidad de Harvard. Aunque esta universidad no tiene el mismo enfoque, Howard Gardner -en el programa de doctorado en educación- complementa su estudio sobre la inteligencia con el proyecto 'Goodwork', el cual se enfoca precisamente a los líderes de compañías, escuelas, grupos profesionales y consejeros; en un proyecto que podría incluirse en la maestría en docencia; dándole así al programa de docencia una nueva faceta de estudio que contempla liderazgo, desarrollo de la inteligencia intrapersonal, interpersonal y espiritual, y reflexión constante sobre ello.

Desde 1995<sup>218</sup>, Gardner y otros psicólogos reconocidos se dedicaron a investigar cómo pueden las personas conservar la conducta ética y realizar un buen trabajo en este tiempo extremadamente turbulento dónde la presión para producir y tener ganancias es extrema. Para ello investigaron al respecto y desarrollaron su proyecto. Creo que por la inclinación de la universidad un programa de este tipo resultaría benéfico, pues el objetivo es encontrar la forma de hacer el bien a pesar de las diferentes posiciones e ideales del gobierno, de las instituciones privadas y de las empresas.

En los libros publicados respecto al tema, Gardner definió Goodwork como el trabajo desempeñado con excelencia, tanto técnicamente como éticamente, que junto con el compromiso personal y el gusto por realizarlo se logra alcanzar un desempeño óptimo. La pregunta que los autores se hicieron era cómo lograr esto en un medio tecnológicamente despersonalizado y bajo la presión voraz del mercado.<sup>219</sup> Para efectos de evitar extranjerismos en los términos podríamos denominarlo 'Hacia la perfección en el trabajo'.

Me parece pertinente incluir en esta propuesta este proyecto como módulo, porque tanto Gardner como sus colaboradores trabajan la parte cognoscitiva -sus estudios sobre las inteligencias múltiples, la creatividad y la ética. Además es un tema muy consistente por investigar que los docentes podrían desarrollar para beneficio tanto del docente como de la universidad.

---

<sup>218</sup> Harvard, Graduate school of education, en: <http://www.gse.harvard.edu/index.html>

<sup>219</sup> Howard Gardner, What is good work? Achieving good work in turbulent times, en: The Tanner Lectures on Human Values, delivered at University of Utah-April, 2009. Ed Petersen, Utah, 2009.

Aunado a lo anterior, no hay que perder de vista que parte de lo que se intenta con un programa de docencia, es analizar, por una parte, la posibilidad de de un cambio de mentalidad respecto a la misma; y por otro, intentar un cambio en las estructuras mentales de los estudiantes para que se adecuen al proceso aprendizaje. Es quizás una propuesta muy aventurada, porque requiere –de parte de ambos, alumnos y docente- de una reflexión constante y de una investigación conjunta del objeto de estudio; del análisis de cuál sería su resonancia en el individuo; es decir, qué implicaciones tiene su estudio para él. Las representaciones que se tengan sobre lo estudiado pueden ser diversas y vistas desde diferentes puntos de vista; esto en sí mismo es enriquecedor, porque es un cambio en la mente de los estudiantes. Se espera que al tener diversos recursos (bibliográficos, psicológicos, tecnológicos, físicos) para presentar cualquier materia, se ayuda al individuo a aceptar un cambio en su actitud como aprendiz. Por supuesto, habrá resistencias fuertes a los cambios intelectuales, a la forma de razonar; y en ocasiones se ven implicados asuntos de impacto social severo –temblores, devaluaciones, secuestros- que afectan la forma de pensar y de sentir de los alumnos; de ahí que sí hay la tendencia de que las ideas, las concepciones, las teorías, las habilidades y los sentimientos cambien. Sin embargo, cuesta trabajo lograrlo porque hay que entender la postura intelectual del alumno para iniciar un proceso de cambio. Esto sería una parte del quehacer docente y creo que vale la pena tenerlo en cuenta.<sup>220</sup>

Cualesquiera reflexiones sobre una propuesta de maestría tendría que ser revisada y adaptada, trabajada en conjunto con directivos y coordinadores de las diversas facultades. Mi intención primordial ha sido plantear que no puede haber educación superior de calidad si no se reflexiona críticamente sobre ello; si no se abren espacios donde se sometan a discusión dudas e inquietudes del quehacer docente, y si no se aprecia que cualquier persona dedicada a la enseñanza tiene que vivir el aprendizaje en sus dos momentos principales como enseñante y como aprendiz, y desde puntos de vista diferentes.

Ha sido difícil tratar de encontrar el punto medio entre lo que se espera un docente tenga como conocimientos teóricos y lo que se puede impartir en una universidad como la UAS.

---

<sup>220</sup> Véase: Howard Gardner, *Changing minds*, Boston, Harvard Business School Press, USA, 2004. El autor presenta en este libro la forma en que se puede lograr un cambio de mentalidad y describe qué es lo que sucede en este proceso. Para ello hace un análisis de hechos y personajes que han contribuido al cambio de parecer de los individuos, sosteniendo se puede lograr siempre y cuando se analice el proceso de cambio y se trabaje sobre pautas específicas para lograrlo. Para efectos de docencia, creo que ofrece perspectivas para un proceso que requiere de tiempo y de asiduidad. Me parece pertinente para el caso de los alumnos de la UAS, porque aunque presumen de ser liberales de mente, tienen procesos reflexivos muy acendrados que evitan que fluya el aprendizaje.

Primero, porque hacer de una preparación docente una exclusividad, referida únicamente a los alumnos de la institución, es propiamente una utopía; pero por otro, se pueden insertar en el programa sugerido temas que le permitan al docente investigar sobre sus propias inquietudes, y adaptarse a las necesidades que se tienen. Segundo, aunque sociológicamente tiene sus críticas, porque nos adaptamos a un mundo representativo de una población minoritaria, elitista, con diversidad de culturas, puede proveerle a la UAS algo de lo que tanto hace alarde, docentes con preparación altamente calificada, porque quien pueda transmitir conocimientos a individuos que creen que todo lo saben, o que lo que se les enseña no es necesario y no lo requieren, debe ser considerado docente de excelencia. Les corresponde entonces, realmente integrarse a un programa de preparación continua, no porque no se tengan los conocimientos suficientes, sino porque es conveniente retroalimentarse de las experiencias de los demás, e investigar dentro de las escuelas, las formas en que se imparten clases e ir al mismo paso que la globalización, al conocer métodos de enseñanza en el mundo. Hay modelos de maestría y doctorado para docentes en las universidades más prestigiados, y si la intención es real, pueden retomarse algunos aspectos como base para una maestría en docencia. El mundo está preocupado por la investigación cuantitativa y cualitativa, porque la matrícula va en aumento. El caso de la UAS no es el mismo precisamente, por eso no consideré en la propuesta temas estadísticos, la necesidad aún no se presenta.

Los maestros entrevistados dejan entrever que la preparación docente es necesaria, pero no tienen clara la idea de cómo integrarla, porque la carga de trabajo implica muchas horas y se necesita mucha voluntad de trabajar en conjunto -docentes e institución educativa- para implantar un sistema que se adecue a la realidad que viven los docentes. Además, habría que ver si la universidad está dispuesta a abrir el espacio y a qué costo.

Por otro lado, todo nuevo conocimiento requiere de energía, y el trabajo docente implica desgaste continuo, físico y emocional, porque se trata de internarse en esas partes intrincadas del ser humano como son el pensamiento y las emociones, que en ocasiones se contraponen a las propias y causa conflictos. Los docentes también tienen conflicto de identidad cuando sienten que lo que dicen o hacen, ni se entiende, ni se comprende. Este tipo de conflicto laboral-intelectual tiene que encontrar un espacio donde desahogar inquietudes, porque de lo contrario sucede que el docente, como los alumnos adolescentes, se sumerge en una cadencia desmotivante para convertirse en uno más de los maestros que imparten 'clases aburridas.'

Es, quizás, la docencia una de las profesiones más antiguas, pero también la menos atendida, porque se da por hecho que quien es especialista en una materia está capacitado para impartir cátedra y no se considera que el trabajo docente, como lo expresaron los entrevistados, requiere de muchas destrezas. En primera instancia, conocimiento en la materia, sin ello no hay forma de persuadir a quien te escucha a que aprenda lo que enseñas, o simplemente aprende incorrectamente. También es importante que además de la inteligencia predominante del maestro, también se incluyan la interpersonal e intrapersonal, la lingüística, la artística. Los docentes, en general, tienen el deseo imperioso de servicio social, y para ello, se requiere de un conocimiento de la propia personalidad y de las habilidades singulares. Por otro lado, para mantener la atención de un público aunque sea mínimo, por más de una hora, se requiere de dominio del lenguaje, incluyendo el corporal; y en ocasiones hasta habilidades teatrales, cuando, como es el caso de los alumnos de la UAS, se enfrenta uno a grupos donde las experiencias culturales pueden ser muy ricas.

Después de la búsqueda de programas de maestría en el mundo, observé la tendencia que de las maestrías es a preparar directivos o coordinadores administradores de escuelas, lo importante es la investigación cuantitativa (las materias como estadística cobran fuerza) más que a la búsqueda de metodologías de nuevo cuño. Pareciera que hay reticencia en analizar el *status quo* de la educación universitaria; no es sino a nivel de doctorado cuando se integran seminarios sobre psicología, educación y currículos. Como los docentes de la UAS no necesariamente están a la búsqueda de puestos administrativos, porque, como bien dijeron los entrevistados, su profesión es la enseñanza, por eso integré aspectos filosóficos, psico-pedagógicos y tecnológicos, porque pienso que estos rubros inciden más en la investigación de la enseñanza. No desestimo el valor de la investigación cuantitativa, pero primero reconozcamos las necesidades dentro del salón de clase y luego extrapolemos al universo universitario y ahí sí, usemos las herramientas estadísticas para llegar a conclusiones de calidad.

## Conclusiones

---

## Conclusiones

- ❖ Las universidades son un complejo socio cultural que ofrece posibilidades diversas para desarrollar las capacidades intelectuales y emocionales del ser humano que le serán útiles en su vida profesional y práctica. Sin embargo, cada una responde a necesidades y objetivos diferentes y persigue fines específicos.
- ❖ Las universidades, por definición, deben de tener un espacio donde se diriman problemas de aprendizaje, por ser un proceso continuo y constante. Si los docentes somos los encargados de mantener este proceso es importante que se conozcan disciplinas que apoyen al mismo y se reflexione sobre la posibilidad de concatenarlas con las técnicas o los procesos didácticos que se llevan a cabo en el salón de clase.
- ❖ A pesar de que la UAS alcanza niveles de excelencia otorgados por instituciones acreditadoras privadas, pero avaladas por las SEP, al revisar a fondo la parte que corresponde a la docencia, su profesionalización o su preparación continua, está muy lejos de pretender excelencia en este rubro; pues no existe el espacio ni de investigación, ni académico para abordar temas de docencia, enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Los maestros entrevistados, independientemente de su experiencia como docentes, en realidad pertenecen al grupo de docentes que los ha profesionalizado la experiencia, mas desconocen los puntos fundamentales de la actividad docente; esto es:
  - aunque saben el tipo de universidad donde trabajan, la cual es elitista, con poco rigor académico, tendiente a ser un centro social que reactive las relaciones entre alumnos social y económicamente pudientes, se percibe un conformismo ante lo que se vive por el temor, y muy válido, a perder el trabajo o a no ser considerado docente excelente por los alumnos.
  - no se exige al alumno mayor trabajo por el mismo temor, pues un maestro “estricto y exigente” no está contemplado en la lista de aprobación por los alumnos.

- no reconocen con claridad las diversas facultades reflexivas de los alumnos.
  - se centran en el reconocimiento de aquellas que tienen que ver con su especialidad, y les otorgan mayor privilegio
  - desconocen aspectos filosóficos sobre pensamiento, reflexión, inteligencia, adolescencia y calidad, sus conceptos sobre los temas son empíricos.
  - Nunca hay un mejor momento. Sólo hay que buscar aquél que permita abrir brecha y comenzar con los docentes experimentados e introducir módulos para entrar de lleno al diálogo reflexivo sobre docencia.
- ❖ A pesar de la necesidad y de que sería pertinente que estuviera presente en un espacio de reflexión sobre docencia, parece ser que los docentes tienen la misma parsimonia que los alumnos a quienes enseñan, para abordar temas que los hagan reflexionar sobre la práctica docente. Quizá por la experiencia que han tenido presumen no necesitar más que cursos de ideas específicas y concretas sobre cómo impartir una clase para atraer la atención de los alumnos, o para hacerla más amena.
  - ❖ Es de llamar la atención la postura un tanto negativa en cuanto a emprender un nuevo estudio que presentan los docentes. Quizá porque los requerimientos de la universidad que no son muchos en aspectos de docencia, pero sí en cuanto a tender correctamente a los alumnos, es decir, buen trato, puntualidad, corrección, buen vestir, trato amable y poca reprobación.
  - ❖ La UAS intenta cubrir los requisitos necesarios para ser considerada una universidad de excelencia, aún el aspecto investigación está cubierto –a pesar de que hay poco rigor en cuanto a las publicaciones y trabajos realizados que tienden más a la mercadotecnia y administración donde la presentación de estadísticas y gráficas, resaltan por su colorido pero que en rigor no tienen que ver con la investigación sobre problemas específicos- sin embargo no puede presumirse que la academia sea de excelencia.
  - ❖ La única deficiencia en cuanto a excelencia se refiere, encontrada por la FIMPES (que es la institución que acredita a la UAS por ser institución particular, y de quien aceptan la crítica evaluativa y las sugerencias para mejorar diferentes aspectos), tiene que ver con los docentes, entre otros puntos, la falta de grados académicos; y por parte de la institución, la falta de educación continua y profesionalización de los docentes.

- ❖ Cualquier postura sobre pensamiento y reflexión que se tome como guía de planteamientos para desarrollar en los alumnos nos lleva al mismo objetivo, aprender a reflexionar. Ahora faltaría encontrar cómo presentar los problemas que inciten a pensar y no sólo presentar el conocimiento como cápsulas de sabiduría.
- ❖ Es necesario revisar a conciencia lo que realmente se expresa en el concepto calidad. Hay que conocer en la UAS cuáles serían realmente los factores que intervienen para alcanzar la calidad tan anunciada, y qué se hace para conservarla, para engrandecerla. Pienso que en la UAS es más la intención de sobrevivir en un mundo de instituciones de educación superior de todos tipos y se descuida el punto importante, calidad de la educación y se intercambia por la calidad de las fiestas, las presentaciones de facultades y programas ante escuelas preparatorias, la propaganda, el llamado grupo Vértice (la élite de los estudiantes dentro de la élite), entre otros.
- ❖ Efectivamente hay instalaciones de muy alta calidad, pero de ahí en adelante, la UAS presenta severas deficiencias; no hay biblioteca con un buen acervo, no hay investigación (la que hay es muy escueta) aunque existe el espacio, hay pocas publicaciones pero dado el tamaño de la universidad, las pocas que hay son suficientes, y no hay alumnos de calidad, porque tal parece que lo que se pretende es que no lo sean. Queda la responsabilidad al docente y, ella o él, ante su preocupación por obtener el grado académico y las cotas puestas para encajonar lo que enseña, puede decirse que tampoco alcanza el nivel de docente de calidad.
- ❖ Es importante proponer los caminos para en conjunto, establecer la categoría de calidad de la institución y verificar punto por punto cuáles indicadores resultan de mayor o menor calidad y reflexionar sobre ello para tomar una decisión y complementar con lo necesario la calidad que se supone ya es excelente.
- ❖ La calidad en la UAS implica trabajar al unísono: directivos y coordinadores de calidad, docentes de calidad, alumnos de calidad, instalaciones, medios tecnológicos de calidad y servicios bibliotecarios y administrativos de calidad. Si cualesquiera de estos elementos falla es difícil alcanzar la excelencia de la que tanto se presume.
- ❖ No hay que olvidar que el pensamiento es una distinción del ser humano, Procurarlo y disciplinarlo puede llevar al ser humano a alcances inusitados. Hay que reforzar e insistir

en la revisión de aquellos procesos reflexivos que se requieran en cada especialidad, para así allanar el camino a los estudiantes. Para aprender a pensar, hay que pensar.

- ❖ Hay procesos de pensamiento como los deductivos e inductivos, análisis y síntesis, que deben de ser presentados y practicados reiteradamente en diálogos reflexivos para motivar, exaltar o iniciar la disciplina reflexiva. Muchos de nuestros alumnos, comentan los maestros entrevistados, apenas reconocen el manejo de operaciones complejas o de lógica no tan obvia.
- ❖ Desagraciadamente este es el nivel en el que se encuentran nuestros alumnos de la UAS, temerosos de saber, de reconocer, de sintetizar, en fin, temerosos de pensar. El conocimiento que se les presenta lo integran como algo fuera de ellos que en nada ennoblece su postura ante su profesión o ante la vida.
- ❖ Peor aún, la UAS consiente este tipo de conductas, al establecer que los maestros de calidad son aquellos que tienen un índice muy bajo de reprobación, aquel que es agradable a los alumnos porque no hace que su mente reaccione, o simplemente aquél que viste bien. Además, económicamente es conveniente retener a los alumnos que pagan altas colegiaturas, a estar en riesgo de perderlos por el hecho de hacerlos sufrir o vivir la experiencia de reflexionar.
- ❖ La misma actitud de laxitud se presenta en los docentes, y los aleja del objetivo de hacer pensar a los alumnos. Cualquier intento de exigencia resalta de la franja cómoda de enseñanza aprendizaje donde se encuentran; porque puede uno ser criticado o hasta despedido del trabajo por ello.
- ❖ Insisto, aunque no hay un cronómetro específico que nos indique el punto de inicio, creo que trabajar sobre la academia en la UAS sería benéfico para todos. Realmente una universidad con los medios económicos académicos, las instalaciones y el cuerpo administrativo y docente que existe en la UAS, podría llegar a ser una universidad de primer mundo si se lo propusiera, de dónde egresarían alumnos avezados en la reflexión crítica y en la toma de decisiones. Entonces sí, estaríamos en el camino para formar líderes de acción positiva.
- ❖ Los autores consultados respecto a la adolescencia, con sus particulares inclinaciones, en general presentan esta etapa de crecimiento como intrincada y cambiante, pero con marcados rasgos de desarrollo de habilidades mentales y físicas, de actitudes rebeldes y

retadoras; mismas que son de gran ayuda en ésta de la vida, siempre y cuando se canalice hacia la disciplina del pensar y de tomar decisiones.

- ❖ El caso de los estudiantes de la UAS es específico porque denota gran desánimo en su participación; en especial, lo referente a procesos de pensamiento; quizá porque no se les ha exigido en el hogar, ni en la escuela, algún trabajo intelectual, ni disciplina de estudio de acuerdo a su edad. Están entrenados perfectamente para no cumplir con su trabajo y rehuir la responsabilidad de pensar y de tomar decisiones.
- ❖ A pesar de tener acceso a un sinnúmero de satisfactores, de información, de distractores su capacidad reflexiva está subsumida en ese maremágnum de imágenes y vivencias que no permiten que dicha capacidad reluzca, porque hay una gran confusión entre capacidad pensante y capacidad de absorción de pedazos informativos. Creo que es aquí donde los docentes tienen que entrar de lleno a dirigir el trabajo intelectual como facilitadores del aprendizaje, pero, desde luego con el apoyo de la UAS.
- ❖ Creo que las definiciones de adolescencia tienen que ser replanteadas, el vertiginoso movimiento tecnológico ha tergiversado el desarrollo del adolescente hacia la madurez, alargando con ello la etapa adolescente y rehuendo la responsabilidad de ser conscientes de que hay que crecer como personas y como individuos pensantes, lo peor del caso, es que estos comportamientos veleidosos de los alumnos son tolerados hasta edades que sobrepasan la adolescencia y, entonces, no llegan a la madurez.
- ❖ Las universidades que se precian de ser promotoras del pensamiento crítico contemplan algunos programas de educación continua para docentes, lo cual asegura que están al tanto de los alumnos, la universidad y su misión, y la práctica docente.
- ❖ La UAS tiene que contemplar que aunque su sección más conocida y apreciada es aquella que tiene que ver con administración de negocios, también debe abrir espacios para incluir en un programa docente aspectos de liderazgo y de relaciones humanas.
- ❖ Por eso propongo se analice a conciencia el contenido del programa Goodwork –Hacia la excelencia en el trabajo- propuesto por Gardner en Harvard, porque éste plantea aspectos técnicos y humanísticos para el bien de la sociedad. Creo que un programa así sería el adecuado para la UAS, porque seguiría a pie juntillas los objetivos de liderazgo que se propone.

- ❖ Si se pretende ser una universidad competitiva y participativa internacionalmente, es importante incursionar en lo que sucede en el mundo, en cuanto a preparación docente se refiere, y de considerar qué programas pueden establecerse para así desarrollar las competencias docentes de calidad.
- ❖ Están dadas las condiciones, los alumnos son inteligentes, los maestros preparados en alguna especialidad, la institución ofrece muchos recursos materiales. Esto posibilita en gran medida a la UAS, para poder trabajar hacia objetivos muy claros y con miras a alcanzar la calidad tan proclamada y a la excelencia tan codiciada.

---

## Referencias Bibliográficas

---

## Referencias Bibliográficas

- Acuña, Carlos Enrique, *La Creatividad: La libertad secreta*, en *Perfiles Educativos*, Número 34. México, CISE- UNAM, 1988.
- Arieti, Silvano, *Creativity: The magic Synthesis*, New York, basic Books, Inc 1976.
- Aristotle, *The process of thought, Prior Analytics*, Bk1, Ch, The Great Books of the Western World, Benton, London, 1987.
- Ausubel, David. *Educational Psychology. A cognitive view*. USA, Holt Reinhardt and Winston, Inc. 1968.
- Baker Miller, Jean, *Toward a new psychology of women*, USA, Beacon Press, 1976.
- Banks, Olivia, *Aspectos sociológicos de la educación*, Madrid, Ediciones Narcea, 1983
- Belenky, Mary et al., *Women ways of knowing*, Basic Books, Inc., Publishers, New York, 1983
- Beltrán, Miguel, Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel, en Beltrán, Miguel, *Ciencia y sociología*, Madrid, Centro de investigaciones sociológicas, 1979. p 165
- Bloss, Peter, *On Adolescence*, New York, The Free Press, 1970.
- Bogue & Sanders, *The evidence for quality*, USA, Jossey—Bass Inc. Publisher, 1992
- Bonal, Xavier, *Sociología de la educación*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Bourdieu. P. The forms of capital. en J.G. Richardson's *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241–258, en <http://econ.tau.ac.il/papers/publicf/Zeltzer1.pdf>
- Brockbank & McGill, *Aprendizaje reflexivo en educación superior*, Ed. Morata, Madrid, 2002.
- Casanova, María Antonieta, *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*, Madrid, Edelvives, 1999
- Charles Verbalin, *¿Qué es la creatividad?*, en: Davies y Scott (comp), *Estrategias para la creatividad*, Argentina, Paidós, 1989.
- Cropley, J. Arthur, *Fostering Creativity*, USA, Hampton Press, 2002

\_\_\_\_\_, *Not only one way, Fostering creativity*, USA, Abley Publishing Corporation, 1992.

Daniels, Victor. *Kurt Lewin notes*, USA, Sonoma State University, en:  
<http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/lewinnotes.html>

Davies y Scott (comp), *Estrategias para la creatividad*, Argentina, Paidós, 1989.

Dearden et al., *Educación y Desarrollo de la Razón*, España, Ed. Narcea, 1984. pp134 y sbscs.

Descartes, Rules, en: *The Great Books of the Western World*, London, Benton, 1978.

Dewey, John, *Cómo pensamos*, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_, *Democracy and Education*, en:  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Democracy\\_and\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/Democracy_and_Education)

\_\_\_\_\_, *On Education*, Selected writings, New York, The Modern Library, 1964.  
Diccionario de Ciencias de la Educación, México, Editorial Santillana, 1993. p333

Díaz Barriga, Frida y G. Hernández Rojas, *Estrategias para un aprendizaje significativo*.  
México, McGraw Hill, 2006.

Dreyfus and Dreyfus. *From Socrates to Expert Systems: The Limits and Dangers of  
Calculative Rationality* en.  
[http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper\\_socrates.html](http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/paper_socrates.html)

Durik, Ladsilw, *Essentials on educational psychology*. UNESCO, Great Britain, 1989

Durkheim, Emili, *Educación y sociología*, Bogotá, Ed. Linotipo, 1980.

Edmund Husserl, *Phenomenology*, en  
<http://science.jrank.org/pages/10639/Phenomenology-Edmund-Husserl.html>

Erickson, Erik H., *Sociedad y Adolescencia*. México, Editorial Siglo XXI, 1997

FIMPES, AC en <http://www.fimpes.org.mx/>

Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid, 2004

Harvard <collage, en  
<http://www.college.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k61161&tabgroupid=icb.tabgroup84748>

Herrman, Ned, *The creative brain*. USA, Brain Books, 1989

- Hollidar, Adria, *Doing and Writing Qualitative Research*, London, Sage Publications, 2007.
- Gardner, Howard, *Changing minds*, Boston, Harvard Business School Press, USA, 2004.
- \_\_\_\_\_, *Intelligence Reframed*. USA, Perseus Books, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Multiple Intelligences*, USA, Perseus Books, 1993. p195-197.
- Harvard, Graduate school of education, en: <http://www.gse.harvard.edu/index.html>
- Getzel, Jacob W., *Creativity and Intelligence: exploration with gifted students*. London, Wiley, 1968.
- Gilligan, Carol, *In a different voice*, USA, Harvard University Press, 1982.
- Glazman, Raquel, *La Universidad Pública: La Ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, Ed. Caballito, 1990
- Greenspan, Stanley M.D., *The Growth of the mind*, Massachusetts, Perseus Books, 1998
- Heidegger, Martin, *What is called thinking?*, New York, Harper and Row, 1968.
- James, William, *The Great Britannica Books*, , The University of Chicago, Encyclopaedia Britannica, Inc. 1980.
- Jean Claude Filloux, Emile Durkheim, en: *Prospects*, The quarterly review of comparative education (Paris UNESCO, International Bureau of Education), vol23.no.1/2,1993.
- Katz, J & H., *Turning professors into teachers*, New Turk, Macmillan, 1988.
- Kings Psychology network Overview, ADOLESCENCE....Historical Background and Theoretical Perspectives, en <http://www.psyking.net/id183.html>
- Muus, Re, *Teorías de la adolescencia*, México, Paidós, 1995
- Pérez Rocha, Manuel, *Evaluación , acreditación y calidad de la educación superior* en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm#contenido](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res098/txt2.htm#contenido)
- PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral, 1978.
- Rigurcia Torres, Armando, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. México, Ed. Trillas, 1999.
- Seymour, Daniel, *On quality*, Causing quality in higher education. USA, The Oryx Press, 1993
- Shaft, Adams, *Lenguaje y conocimiento*, México, Editorial Grijalbo, 1964.

- Shroeder, Roger, *Operations management*, Boston, Mc Graw Hill, 2004.
- Schutz, Alfred. *On phenomenology and social relations*, USA, University of Chicago Press, 1970
- Stake, R.E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Editorial Morata, S.L., 1999.
- Tirado Segura, Miranda Díaz, y Sánchez Moguel, La evaluación como proceso de legitimidad, en: *Perfiles Educativos* 8, vol. XXIX, núm., 118, 2007.
- Thomas, Leo. Dilthey and Spranger on the developing person, *York Humanistic Psychologist*, 31(1),74-94. <http://htpprints.yorku.ca/archive/00000176/01/Teo2003.htm>
- Valli, Linda, *Reflective Teacher Education*, New York, New York University press, 1992
- Willson. T.D., Phenomenology and research methodology for information behavior research. En <http://informationr.net/tdw/publ/papers/schutz02.html>.
- Woods, Peter, *La escuela por dentro*. México, Ediciones Paidós, 1987
- Weber, Max, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Alianza editorial, 2001.
- Zavalza, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2003.

# Anexos

---

## Anexo I

Resumen de lo dicho por los  
docentes de la UAS

---

## Historia de vida como docente

	<i>Inicio Profesión docente</i>	<i>Actividad docente</i>	<i>Cómo te consideran como docente</i>	<i>Como te consideras</i>	<i>Cambio de práctica</i>	<i>Cómo caracterizas a los estudiantes universitarios</i>	<i>Las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes universitarios</i>
<b>Irene L Maestría en Lingüística Aspirante a Doctorado</b>	Gusto por docencia Desde la facultad he impartido clase	Central	Aceptación, gusto por mis clases. Aprenden,	Positiva, aplico técnicas de convencimiento, guardo relación cordial con los alumnos, los hago conscientes de sus deficiencias	Por medio del estudio de las etimologías. He tomado algunos cursos, he logrado mayor empatía, paciencia, diferentes formas de enseñar, estoy en búsqueda de novedad.	Indiferentes, difíciles de transformar, cambio de actitud en clase, positiva ante la indiferencia, apáticos, negativos, aunque creativos, receptivos, su expresión, oral y escrita, es fatal	Depende de la educación previa, de su comprensión y su pensamiento, actitud hacia el aprendizaje no positiva, sólo la pasan bien. Depende del campo de estudio. Actuaría, excelentes alumnos, piensan, comunicación, muy creativos, son auditivos; Administración, aprenden a ser empresarios exitosos, los de diseño, artistas, Ingenieros, buscan ser empresarios y a saber administrar.
<b>Ana María Física Maestría en Filosofía</b>	Cuestiones fortuitas, impartí clases en la facultad de ciencias, UNAM; escuelas particulares de mis hijos	Central Me gusta la enseñanza. Sólo imparto clases de matemáticas y física	Buena maestra, que transmite conocimiento, es exigente y cercana	Dominio de la materia, buena relación con los alumnos, respeto.	Trato de aprender nuevas técnicas	Por como aprenden, auditivos y visuales Por su interés, en muy interesados, interesados y poco interesados Por sus habilidades, muy trabajadores y hábiles, muy hábiles no trabajadores, normales y poco hábiles, muy trabajadores y poco hábles y poco hábiles y no trabajadores.	Los alumnos de la UAS, pocos son hábiles y trabajadores, la mayoría son menos hábles, trabajadores o no. Gente con dinero sin actitudes intelectuales
<b>Salustio Economía Maestría en Administración</b>	Por curiosidad, saber que se siente impartir clases	Central, anteriormente trabajé en hacienda, hubo recorte de personal, pero le encontré gusto a la docencia y comencé en Aragón.			Sí, se refinan conceptos; ya sea por cursos o empíricamente; investigo y busco nuevos ejemplos.	Deseos de aprender, ánimo de estudiar, interesados, pero los de aquí tienen vida resuelta, no hay necesidad de movilidad social, sólo vienen por documento que los avale. No existe el interés real.	Hay que insistir más, son más visuales. Tienen que ver el pizarrón, prestan poca atención, se cansan fácilmente, demasiados distractores tecnológicos, alud de

							medios de comunicación. Las lecturas las ven como algo para pensar. Aquí no hay objetivo claro de estudio, la gratificación está dada de antemano.
<b>Oscar</b> <b>Doctorado en</b> <b>Sistemas</b>	Comencé en la escuela con compañeros de aquí (UAS). Estudiaba y daba clases, he trabajado con niños y con adultos y con profesores	Central, aunque no sólo me dedico al docencia	Estricto, buen maestro, accesible. Guardo mi lugar y mi distancia con los alumnos, no son mis colegas,		Cursos que me ayudan a modificar práctica docente, cambio estrategia, muchos recursos audiovisuales, tendencia a la tecnología. Hasta forma de evaluar a los alumnos es ahora de mostrar competencia.	Realistas y 90% independientes, con competencias para ser usadas inmediatamente. Los de la UAS, 40% independientes y nada responsables, no tienen necesidad laboral y desconocen la realidad. Muy dependientes, no tienen visión, ni pasión por el estudio.	Manera en cómo aplican el contenido de la materia, comprender el vínculo universidad-materia-empresa, no se aplican a la certificación. Algunos son auditivos, otros más visuales, 60% son prácticos y 30% son visuales y 10% auditivos. Aquí no son espaciales y no necesariamente muy prácticos, algunos se les dificulta.
<b>Beatriz</b> <b>Arquitecta</b> <b>Maestría en</b> <b>Restauración</b> <b>de</b> <b>Monumentos</b>	Medio para obtener recursos, propuesta de la dirección de la carrera para impartir historia de la arquitectura, de ahí en adelante comencé a impartir clase.	No es la central, practico mi profesión pero llevo mucho años impartiendo clases	Antes débil, ahora exigente, aunque me cuesta trabajo	Busco el factor asombro y eso me ayuda a buscar a investigar para sorprender al alumno	Si, metodológicamente, trato de hacerlos reflexionar	Siguen siendo preparatorianos, no leen, no trabajan, poco proceso de reflexión, no hacen intento de buscar, leer, investigar, no extracción de la información, el proceso de traducción información-práctica, difícilmente se logra., no hay curiosidad	Sólo buscan el título mas no el saber, apoyados por los padres pero para no trabajar, es lamentable.

## Historia de Vida

	Qué es importante que aprendan	Enseñanza diaria, cómo la evalúas	Cómo mejoras proceso enseñanza	Lo más difícil de la materia y lo que más te gusta	Preparación específica para nuevo grupo
<b>Irene</b>	Eminentemente a ser empresarios exitosos y alguna idea de servicio social. Los de comunicación y diseño los impulsa el aplauso y el reconocimiento. Buscan ganar dinero y aprenden trabajar en equipo y a obtener buen trabajo. A ser líderes si es que hay alguien que lo pueda hacer.	Como desarrolladora de conocimientos jojalá fuese mejor! Cumpro bien, doy mi clase, no pierdo tiempo, reviso lo que escriben y me conflictúa que no saben ni lo que escriben, hay que revisar que entiendan, que sepan reconocer sus errores. No logro cubrir esas deficiencias. A veces me siento mal porque la academia no existe, aquí vienen a buscar novio, socio, dinero, etc., todo menos conocimiento.	Les echo perorata pero me conformo con que corrijan sus errores, con la tecnología podría ser, pero no soy muy buena para eso. Hago que hablen, que comenten, los escucho, les pongo atención busco formas de explicar loa atiengo y soy empática.	Es reconocer que no saben español, ni hablado, ni escrito. Con la falta de interés me es difícil la enseñanza, batallo mucho.  Etimologías, porque los hago pensar. Hablar es pensar y pensar es hablar, se necesitan las palabras y ellas te abren el mundo, sin ellas no piensas y mientras más tengas mejor. Las etimologías te abren una gama de inmensa porque unas palabras se relacionan con otras. Yo creo que sirve mucho.	Primero les pregunto sobre sus gustos, sobre el conocimiento de la música, de la palabra, son expresiones humanas y si te gusta una también la otra. Cuando demuestro interés en su interés me da resultado, No me da miedo un nuevo grupo, lo que me da miedo es no poder lograr enseñarles algo o hacer algo con ellos.
<b>Ana María</b>	Desarrollarles la capacidad de pensar, con ello, mejores estudiantes, mejores en todos aspectos de su vida. Enseñarlos a interpretar, a desglosar, a razonar	Reflexionando sobre la manera de enseñar, cómo te presentas, detectar si los alumnos se sienten bien o no, Motivarlos si hay desaliento, aclarar dudas	Busco herramientas para cambiar. Enseñanza ha pasado de poca identificación a conocimiento de cómo mejorar y mejor identificación con los alumnos Las tareas ayudan a buscar herramientas pedagógicas o asesorías constantes. Detecto problema, investigo y recorro a persona especializada	Captar atención, que entiendan que lo que se les da es para su vida profesional. Dar ejemplos ilustrativos, corrección al menos de procedimientos. La matemática básica es lo que más me gusta	Textos convenientes, mucho trabajo, resolver los ejercicios. Problemas de alto grado de dificultad, desalientan al alumno, busco menor grado de dificultad, trato de que no se decepcionen por la dificultad, refuerzo constantemente
<b>Salustio</b>	Formarlos en cuanto disciplina, dedicación, constancia, y conocimiento; enseñarles la vida real,	Dar lo mejor posible, empatía, ayuda, pero es variable, soy autocrítico, a veces no lo hago bien, la enseñanza es un arte, no ciencia. Sé transmitir, tengo experiencia y buena capacidad, alumnos satisfecho con mis explicaciones claras.	Busco innovar, cambios en libros, diagramas, si no funciona, regreso a lo que funciona bien,	El primer acercamiento con grupo. La abstracción en economía tiene sus complicaciones. Alumnos no saben enfrentar abstracciones. No razonan, cualquier cambio les cuesta trabajo, se apoyan en memoria en exceso.	Primero, nervios. Enfrentamos diferentes caracteres y formas de ser. Les muestro las carencias de aprendizaje y conocimiento que tienen, a veces ni cálculo de porcentajes saben. Hay que cubrir muchas deficiencias, es dramático.
<b>Oscar</b>	Manera en cómo aplican el contenido de la materia, comprender el vínculo universidad-materia- empresa., Entender que empresas buscan gente calificada, por lo mismo tienen que aplicarse a la certificación y no se aplican	Con preguntas y práctica, hago pensar a los alumnos, Creo que doy buenas clases cuando tengo herramientas, si alumnos las utilizan, es buena clase, si no capto su atención, no es buena clase. El Internet los distrae y pierdo su atención, eso no implica	Estudio, practico, busco estrategias tecnológicas. Hay mil maneras de usar la tecnología, requiere de mucha práctica, pero me motiva lo pedagógico y lo tecnológico igualmente.	Que apliquen los conocimientos adquiridos, la aplicación de contenidos, aquí hay simulación, pero no es lo mismo, alumnos requieren de comprender y vislumbrar lo que se aplica en empresas.	Buscar la mejor estrategia para que le alumno aprenda. Ya se didáctica o tecnológica con videos, estudios de casos. Educación tecnológica requiere de ser bilingüe.

		que sea buena clase, sino la capacidad de allegarse a todos los gadgets			
<b>Beatriz</b>	A ser responsables, aceptar estereotipos de campo de trabajo, evitar pretextos, si auge de tecnología pero no olvidar la relación humana, cultura muy light, luego negativismo	Preparo mis clases de la mejor forma, busco diferentes formas de explicar, cambio ejercicios, Por porcentaje, mi clase es exitosa.	Cuando me comentan que no entendieron, escucho lo que me dicen, los hago entrar en razón cuando piden algo incoherente, trato de ser objetiva, la arquitectura tiene su complicación	Estar siempre al día. No repetir lo mismo. En arquitectura algo del 2006, ya es viejo. Me encanta enseñar historia el entendimiento del acontecimiento de los hechos, su porqué y su concatenación con el entorno histórico.	Me pongo nerviosa. Reflexiono mucho sobre la primera clase, no sé como será la reacción del grupo. Observo reacción, gestos, caras, pregunto su opinión y si hay temas de interés; recorro a la broma al chiste, no gusto de la rigidez, me gusta algo más familiar.

	<i>¿Exceso de trabajo interfiere con enseñanza?</i>	<i>Filosofía de la educación</i>
<b>Irene</b>	No necesariamente, el exceso de trabajo o cansancio no influye en mi tarea docente, pero sí en la preparación de nuevas cosas. No hay tiempo para nuevos métodos, nuevas lecturas. Antes, período vacaciones largas, preparaba clases, descansaba y veía nuevas lecturas. Experimentar, no hay tiempo	Estructuralista. Saussureana. Facilidad de los seres humanos para aprender lengua, tiempos cortos de aprendizaje en los niños. Hocket también. Pensamiento tiene que ver con la estructura mental y me gusta resaltar diferentes tipos de aprendizaje, de comportamiento, aplaudo rebeldía. Aprender lengua es aprender todo, cómo se vive, cómo se piensa. Cuestionarse es pensar, importante también, investigar.
<b>Ana María</b>	No en lo esencial, pero detalles que no es debido aplazar, no es conveniente, como evaluaciones. Mucha carga de trabajo y poco tiempo para desarrollar otro tipo de actividades docentes.	Frase que ilustra: Los alumnos no son vasos que hay que llenar sino fuegos que encender.
<b>Salustio</b>	Tengo cuatro cursos, soy titular y eso me quita tiempo pues reviso los exámenes de todos, pero me gusta la docencia y prefiero estar frente a un grupo.	Búsqueda de comprensión del alumno, que sirva para algo la materia, hacer que los alumnos recuerden algo de la clase, no apapacho alumnos, eso no debe ser.
<b>Oscar</b>	No, tengo poco trabajo administrativo	Constructivista, Piagetiano. Voy de lo simple a lo complejo, cambiar variables, métodos, razonar, deducir, inferir. Pragmático.
<b>Beatriz</b>	Al principio sí, pues soy coordinadora, pero me organicé bien, así tengo mi obra, mi clase y mi coordinación.	Despertar la curiosidad de los alumnos, Lo que enseñas es sólo un 10% del conocimiento, lo demás depende de los alumnos de que tengas curiosidad e investigues.

## Adolescencia

	<b>Definición adolescencia</b>	<b>Adolescentes UAS</b>	<b>Conocimiento de Teoría de la adolescencia</b>	<b>Problemas con adolescentes</b>	<b>Cualidades del Adolescente</b>	<b>Estudiante excelente</b>
<b>Irene</b>	Etapa por la que todos pasamos. Desde los trece a los 19 años; hoy en día la adolescencia comienza desde antes, los 10 años, terrorífico. Se deja de ser niño, difícil, época de contradicciones, peor para las mujeres. Se dan cuenta de lo que pasa alrededor, se vuelven más rebeldes, les duele su realidad, sólo quieren rebelarse, están muy dañados. Período que se alarga.	Aunque tienen 20 años, no saben lo que quieren, tienen problemas familiares gravísimos, nadie les enseña a resolverlos. Por lo mismo, no estudian, no hacen nada. Piensan como niños, ya deberían ser coherentes, la hormona sigue desatada. No han sido guiados, han sido muy consentidos, Escogen la carrera por imposición, desconocen los problemas reales y no resuelven nada.	Como teoría, no.	Hay que tener paciencia a y comprensión infinitas. Hay que escuchar, nadie los escucha, que no se sientan juzgados. Entender que tú eres la maestra, la autoridad, no son tus amigos, pero pueden confiar en ti. Aprender a respetar, controlarlos, pero con amor, no estudian, no quieren hacer las cosas. Es lamentable, no saben resolver problema. Ni idea a qué vienen a la escuela	Receptivos, dispuestos a aprender, cariñosos, aunque a muchos les falta amor; creativos, entregados. Ansia de salirse de la férula	Aquel que reconoce que hay que estudiar y trabajar para lograr objetivos, no necesariamente el de mejores calificaciones es excelente. La excelencia conjuga trabajo, estudio y actitud de vida.
<b>Ana María</b>	Búsqueda de personalidad, reubicación de figuras fuertes, padres y maestros, ejemplos centrales para definir su personalidad. Romper con ídolos, romper con el mundo para nacer. Alegría, rebeldía, inquietud, búsqueda.	Aunque tienden al liderazgo, a veces fatal, lado negativo del alumno que confronta, interrumpe, difícil detectar en un grupito quien induce. Les falta atención personal, padres preocupados por dinero. Alumnos que llaman la atención haciendo cosas negativas, pero necesitan atención materna, algo que	No recuerdo los autores, pero tomé cursos y me ayudaron a comprender esta etapa de cambio. Yo quiero ayudar a encauzarlos. Etapa de cambios, confusiones grandes, cuesta trabajo concentrarse en los estudios, intereses variados y dispersos, afecta su personalidad, etapa de ídolos, falta de respeto a la autoridad;		Académicamente buscan superarse, requieren de desarrollo de búsqueda. Actitudes para llamar la atención, actitud que puede ser reforzada. Personalmente son inseguros, pero eso ayuda a hacerles ver que lo que buscan lo pueden obtener al ser buenos estudiantes.	Tratan de obtener todo el conocimiento y los recursos que se les pueden dar, pero necesitan obtenerlo con sus propios recursos y por ellos mismos. Superación, disposición de ayudar a los demás, cooperación. Tratar de aprender de los problemas más que retenerlos y aprender a profundidad lo que

		suplimos las maestras por su carencia importante de amor. Han perdido capacidad de asombro	ésta no los respeta y ellos no se sienten respetados			estudian
<b>Salustio</b>	.	Alumnos nivel económico superior, necesidades satisfechas, no tienen necesidad de esforzarse, vida resuelta. Cultura esfuerzo UNAM, no existe. Carrera, elemento sólo de ayuda, pero no es definitivo ni fundamental	No, ninguno. No me he metido		Inteligentes. Coeficiente intelectual alto, arriba del promedio. Sin compromiso, sin disciplina, mínimo esfuerzo. Aunque nobles, el problema no es aptitud, sino actitud, expresión favorita: ¡Ay! Qué hueva...	Inteligente, dedicado, disciplinado, aunque no tengan chispa divina, sustituyen por envidia. Luego los de gran chispa están en otro planeta.
<b>Oscar</b>	Personas en transición, búsqueda de madurez, definición de caracteres; no son ni niños ni adultos, buscamos caminos al cual dirigirse	Son de ingeniería, ya saben adónde van, por el tipo de desarrollo en la carrera son gente más estable y madura; las otras carreras, perfiles diferentes. El campo de estudio los define. Actuarios maduran más rápido que los filósofos, los humanistas, más lento. Quizá pasión por ser diferente entonces eres creativo, si maduras, ya no tanto. Tienen libertad de pensar.	No, como teoría no.		Espontaneidad, felicidad, creatividad, expresan sus sentimientos libremente aunque esto pudiera ser defecto para algunos; son honestos, no se reprimen, dicen lo que sienten.	Al dar un buen servicio, el alumno cuando llega al campo de acción sigue aprendiendo, es responsable y va demostrando excelencia. El conformismo no significa excelencia.
<b>Beatriz</b>	Etapas difíciles, parece que están dormidos, quieren probar que son grandes, pero no toman la decisión de serlo.	Brillantes vs irresponsables. Apáticos, uno se enfada, pero es a nivel mundial	No	Falta de interés, buscan más la cafetería que el conocimiento. Su visión de estancia en la universidad es que aún tienen mucho tiempo, hay alargamiento del alumno para enfocarse. Desidia, asistencia irregular, prisa por irse, no saben qué quieren estudiar. No tienen prisa por terminar la carrera.	Libertad, viajan mucho, acceso a cualquier tipo de información., son irrespetuosos, irreverentes aunque a veces en el buen sentido. Osadía, se arriesgan a los negocios.	Excelente, excelente, no. No puede con todas las materias, quizá tener curiosidad y querer aprender y saber más.

## Pensamiento

	<b>Definición de pensamiento</b>	<b>Indicadores del grado de reflexión.</b>	<b>Orientación del pensamiento</b>	<b>Pensamiento complejo</b>	<b>Investigar ayuda al pensamiento</b>	<b>Resistencia al pensamiento</b>
Irene	Capacidad exclusiva del hombre, se da porque tenemos palabras, ideas serán claras o no, dependiendo de las palabras. Pensamiento es todo lo que has visto, experimentado, pero depende de si lo pones en orden o no.	Si preguntas y contestan y si tiene la capacidad de entender lo que se les dice. Problema, aquí no se da mucho, no hay tiempo. Los que reflexionan son actuarios, ingenieros. Ellos resuelven los problemas, lo giran en la cabeza, a los demás de las demás carreras, no se les da la reflexión. Reflexión comienza con la lengua y si saben música aprenden más.	Lingüístico depende de tus capacidades, no se pueden tener todas, como Leonardo, nosotros somos normales. Uno sabe si tiene la capacidad para la lingüística, tú sabes si te ayudas o no, es genético. Toda capacidad tiene que ver con alguna inclinación.	Todos son complejos, depende del nivel adonde lo lleves, el lenguaje es complejísimo, la música, todo lo que te lleve a pensar a reflexionar.	El que no lo hace no llega más allá del pensamiento, hay que ir a las fuentes, vivas y muertas. Aunque sean cosas sencillas hay que investigar.	No entienden, les da flojera pensar, el cerebro está embrollado. No entienden pensamiento científico. Hay algunos que captan todo, otros no captan nada. Cuando reflexiona batallan mucho
Ana María		Con preguntas guiadas, si no reflexionan no pueden seguir adelante con lo que deben reflexionar, una pregunta les va a ayudar a encontrar el hilo. Aprovechar el problema para aplicarlo a otras cosas.	En matemáticas no saben pensar, necesitan redes mentales. No usan la memoria, les falta nivel de abstracción, si les exijo que piensen, se quejan. Se han olvidado de hacer operaciones mentales sencillas	No siempre es el más rápido, pero una vez que captan algo lo captan a profundidad. Hay rápidos y profundos, y menos rápido y menos profundos de pensamiento.	Si tiene las bases, sí. No siempre están seguros de que lo investigado esté bien, buscan mucho en Internet. Se necesita ser crítico para analizar la información a la que acceden a temprana edad. Se requiere supervisión, igual que la calculadora	Apatía, se desconcentran, hablan por celular, platican con compañeros.
Salustio	Reflexionar es ciencia oculta. Se quejan de los exámenes, de las preguntas, no hay capacidad de análisis, de razonamiento, no se les da. Yo trato de razonar con ellos y en general tienen fuertes problemas, son muy lineales. Cuando se les cambia la presentación de un problema, no captan. Se	Analítico o científico, sería que el alumno comprenda hacia dónde queremos llegar, la comprensión de un problema. Cada vez hay menos alumnos que tengan esa capacidad. Pensamiento que va a la deriva.	No hay aquí, son más lineales. Hay otras cosas en la vida. En términos generales no les interesa nada. Hay de repente hay una excepción. El más complejo. Pensamiento complejo sería muy rebuscado, los economistas tendemos a ser de ideas complejas. Una lógica muy	Toda la tecnología está en contra de los docentes. El encargar trabajos de investigación, de pronto encuentras 'fusiles'. En el caso de un taller, trato de enseñarlos a investigar, a redactar, sobre el mismo trabajo los voy corrigiendo.	Rechazo total a todo lo que sea abstracto, no toleran el aspecto de pensar y reflexionar, de investigar y de concatenar lo que se investiga con el problema de estudio.	

	<p>dedican a lo operacional, <math>2+2=4</math></p> <p>Los defino como grupo inteligente, dedicado y disciplinado, pero tienen un problema no saben discurrir. Actitudes que se repiten cada semestre. No entienden. Sólo escriben, no conceptualizan. Deficiencia que viene desde el hogar, de la primaria.</p>		<p>rebuscada. No se explican con facilidad. Está la idea pero muy complicada, quizá porque tiene diferentes formas, es un pensamiento como viboreado. Quizá sea una forma de pensar más amplia, más sofisticada y más profunda. Quizá se intenta no caer en el abaratamiento de la ciencia, se trata de representar algo que sea difícil. Si hay alumnos aquí. Pero son los menos.</p> <p>Dificultad para expresar lo complicado</p>	<p>Pero no lo concatena con el pensamiento, se detiene en el aspecto mecánico del trabajo de investigación.</p>		
<b>Oscar</b>	<p>Virtud del ser humano para conocer más allá de lo visible y palpable, nos distingue de otros seres vivos y nos da respuestas falsas o verdaderas de lo que vemos y tocamos.</p>	<p>Por el tipo de respuestas que dan. Me baso en la experiencia que traen, la forma en que enlazan las fuentes con lo que pregunto.</p>	<p>Necesitan ser analíticos, sintéticos, deductivos y lógicos matemáticos. Otros aspectos, como espacio, naturaleza, música, es difícil que lo aprecien, no a este nivel, todavía están muy ensimismados, no ven los problemas reales.</p>	<p>Aquella persona que tiene diferentes perspectivas y todas bien analizadas para llegar a una solución. Llegan más a profundidad, tienen un espectro muy amplio de soluciones.</p>	<p>Investigar los lleva a analizar diferentes campos, si investigan en esta materia al menos saben lo que pasa en otros países</p>	
<b>Beatriz</b>				<p>Como arquitectos necesitan ser espaciales, y matemáticos porque hay muchos cálculos abstractos</p>	<p>Investigación ayuda a ordenar el pensamiento, te especializas en temas específicos, y terminas siendo especialista sobre el tema, como el caso de tesis de maestría que se vuelve de doctorado por lo que investigas. Pero la investigación es algo creativa pero muy personal, encuentras el porqué y razones de tal o cual cosa. Es herencia cultural</p>	<p>Se defienden, no entienden razones o no quieren entender porque hay que razonar, defienden lo indefendible. Las necesidades son verdaderamente necias. Les falta mucha cultura y no se quieren enterar de nada.</p>

## Creatividad

	<i>Definición de Creatividad</i>	<i>Cómo se promueve en los alumnos</i>	<i>Pensamiento menos o más creativo</i>	<i>Capacidades de los alumnos, cómo descubrir</i>	<i>Cómo persuade a sus alumnos a decir algo original</i>
Irene	Capacidad innovadora, sublimar lo cotidiano, hacer cosas nuevas.	En esta materia es difícil, es muy dogmática. Pero con etimologías es más fácil, inventan sus palabras y es buen ejercicio. Aquí, en la UAS, la sola preocupación es hacer dinero, quizá hay que inventar nuevos modos de enseñar.	Yo creo que todos son creativos, no se si hay espacio mental para la <i>CREATIVIDAD</i> Depende de la carrera que escojan; comunicaciones, diseño; también hay formas nuevas de hacer dinero	Depende mucho de su origen, de su cultura, de lo has visto, de lo que te rodea, aunque es innata es necesario saber y tener medios para desarrollarla.	No se dejan. Con redacción es más fácil porque hay más práctica. Pensamiento es lenguaje y viceversa, eso ayuda.
Ana María	Que una persona pueda decir algo novedoso con los elementos que se tienen, al conocer ciertos procedimientos, llegar a resultados buenos por propios medios.	Empiezo por el método más sencillo para resolver situaciones, tienen la libertad de buscar otra forma; la creatividad se logra cuando se tiene un pensamiento bien desarrollado, pensamiento avanzado porque se ocurre algo que no se les ocurre a los demás.	Creatividad tiene parte de pensamiento lógico, pero en los artistas, es más emocional que racional, hay una parte donde se toca lo pensamiento lógico con lo emocional –de aquí surge el área creativa	Algo ya traen, cierta disposición de la inteligencia, capacidad natural, porque para ser realmente creativo se requiere de inteligencia, me fijo en la forma en que responden, se nota el razonamiento, pero hay quienes no pasan de los procesos concretos, necesitan analizar. Detectas a los líderes, a los que son retraídos y a los muy concretos. El creativo profundiza, pregunta, presenta interés, capacidad de pensar, de estudio, de búsqueda, son constantes y persistentes, y tiene necesidad de investigar.	
Salustio	Hacer algo diferente de cómo se ha hecho. Soluciones nuevas, algo que no existe.	A través del razonamiento, del análisis, de la búsqueda de soluciones, actividad poco fomentada. No hay mucha idea de lo que hacer algo diferente pueda significar. Hay que fomentar la lectura, difícil llegar al pensamiento	.	Por la forma en que reaccionan, su mirada refleja muchas cosas, la actitud y su rostro. Por el tipo de respuestas, por las preguntas que hacen, por como entienden: análisis, síntesis reconocimiento de conceptos,	A través de la dialéctica, lucha de contrarios. Es algo difícil de fermentar. Quizá a través de las preguntas, del análisis de las respuestas.

		analítico. Conscientemente no creo haberlo fomentado.		profundidad de comprensión	
Oscar	Desarrollar algo que no es común, que no existe; ya sea por tener connotaciones de belleza o de utilidad para el resto de los seres humanos. Dar a conocer la belleza es algo muy creativo. Desarrollo de un programa de computación no sería tan creativo	A través de la investigación, que desarrollen productos diferentes y novedosos, desarrollar alternativas, salirse del estándar, en redes esto puede ser fácil.	El menos, el analítico, por basarse en la lógica; el artístico requiere de más fantasía. Personalidad abierta, más creativo, la propia inquietud y el contacto con otros ayuda pensar creativamente; los introvertidos tienen problemas porque no hay la retroalimentación de otros. Aquél que se abre a mayor posibilidad en el mundo, más posibilidad tiene de crear	Depende de la forma en que solucionan los problemas, el tipo de fuentes que consultan, investigar algo diferente.	
Beatriz	Manera de dar solución a un problema, y no sólo espacialmente, también en los negocios y en otros campos	Despertar interés en diversos temas, se requiere que lean, que visiten que vivan experiencias, ver películas, activar la parte visual, después aterrizar lo que se ve en algo concreto.	Menos creativo cuando esperan a que todo se les resuelva, cuando piensan, se ponen a trabajar y les vienen las ideas, algunas muy buenas.	Lo difícil es hacerlos pensar, hay que formular muchas preguntas. Desde luego se requiere pensamiento espacial.	Que escuchen lo que diseñan, que se escuchen ellos mismos y perciban lo que hacen.

## Calidad de la Educación

	<b>Concepto de Calidad</b>	<b>Qué evidencia la calidad-Indicadores</b>	<b>Cómo favorece la actitud de los docentes la calidad</b>	<b>Acreditaciones ¿evidencia de calidad?</b>	<b>¿Cómo se comprometen los docentes con la calidad?</b>	<b>Evaluaciones de los alumnos son o no representativas de la calidad del docente</b>
Irene	<p>Difícil, se tiene que ver en los resultados. Calidad implica maestros enterados de su significado, una cosa es tener muchos medios electrónicos y otra es el acto docente de traspasar conocimientos y pararse frente a un grupo. Maestro que investigue, que sepa de su materia. La nueva idea de calidad son todos los aparatos lo pizarrones y no importa lo que se diga.</p>	<p>Que el maestro de verdad sepa de lo que está hablando, que investigue, que existan instalaciones adecuadas, por ej. Laboratorio de lenguas. Si la misión de la univ. es formar líderes implica que sean millonarios. El hecho de ser creativo innovador aquí no funciona, se restringe mucho por los temas que no se pueden discutir. Un maestro líder tiene que tener libertad para escoger su material y la forma de impartir clase, aquí sólo hay un pizarrón y un gis.</p>	<p>No es posible aquí, no se permite el contacto con la realidad, el exceso de dinero trastoca el concepto de vida y de conocimiento que se tiene. Alumnos no entienden conceptos como pobreza, carencia, necesidades, porque viven en otro mundo, difícil impartir educación de calidad. Habría que enterar a los alumnos de lo que pasas en el país, en el mundo, aquí sólo pachanga, si se requiere investigar, aquí no hay; no hay proyectos, no hay tesis, no leen, no saben usar la internet correctamente, y se requiere de revisar con rigidez trabajos y desempeño. Aquí es difícil. Para que el docente realmente favorezca, se requiere que investigue, cuyo trabajo sea el respaldo concreto de su actividad pensante como</p>	<p>Los acreditadores son tanto o más burócratas que la misma universidad. No se sí en realidad son objetivas como deben de ser. Lo que se pide es intrascendente. Sí se requieren las acreditaciones, hay que decir lo que no está bien lo que hay que corregir, lo que hace falta. Aquí hay departamentos que en realidad no sirven.</p>	<p>Esto es personal, o quieres o no, de tu capacidad de superación. Quieres ser mejor, hay mucho por hacer, cursos, investigación, seminarios, etc.; el problema es no sabemos enseñar, no sabemos hacer exámenes que sean evaluaciones concretas y objetivas</p>	<p>No es un indicador, ni las autoridades porque sólo se fijan en aspectos no directos del acto docente, vestimenta, puntualidad, etc. Los indicadores son subjetivos.</p>

			académico y que esté en contacto con la realidad.			
Ana María	Dar herramientas necesarias para aplicarse en todas las áreas necesarias para desenvolverse de manera adecuada	Que sepan expresarse de forma oral y escrita con propiedad, que hagan cuentas sin dificultad, que capten las necesidades de la naturaleza y de la sociedad con propiedad y que se comporten de manera correcta. Una educación integral incluiría desarrollo de habilidades deportivas y del espíritu. Educación con valores, el área estética, el área artística. Aquí eso no se hace, se le da énfasis a las áreas no académicas, y entonces no toman ni lo académico ni lo social en serio. Aquí se apoya al alumno no al docente	Buscar valores que destaquen en varias áreas, aquí se ve más la económica, no se ha encontrado el camino. Una cosa es lo que el docente quiere hacer y otra es si lo dejan.			No necesariamente, cuando los docentes son exigentes, se quejan del maestro y califican muy subjetivamente, los alumnos no dicen la verdad y no se les sanciona
Salustio	Conceptos manejados de manera indiscriminada. Que los alumnos tengan elementos adecuados cuando se les imparte clase, que ellos tengan los conocimientos adecuados para recibir otros. Entender bien los conceptos y adecuar los métodos, Calidad implicaría que el concepto y su ejemplificación se queden en la mente del receptor. Uso y tecnología hay que hacerlo con cuidado porque atenta contra la calidad	Se requiere pensamiento analítico.	No se me ocurre qué se pueda hacer.			
Oscar	Cuando la educación responde a problemas reales, locales y nacionales. Sólo conocimiento y falta de	Número de productos que se desarrollan, y el número de egresados que están en puestos importantes, donde se	Es parte del trabajo docente, capacitar profesores me mantengo a la vanguardia en lo pedagógico y en lo	En mi caso sí, en esta carrera se requiere de certificación; se evalúa al académico docente, Las instalaciones, los salones	Se requiere de tener técnicas y conocimiento a la vanguardia	

	<p>soluciones, no es calidad, no es competitiva, tiene que haber competitividad, van juntas.</p>	<p>den soluciones viables al país. Puestos claves para tomar decisiones, alguien que invente un nuevo producto, máquina, término es evidencia calidad. Profesores con buen nivel, técnicas educativas novedosas capaces de transmitir conocimiento, innovadores. Planes de estudio a la vanguardia y a nivel internacional. Instalaciones, calidad de interrelación, administración, docente, programas, biblioteca.</p>	<p>tecnológico, cuando un maestro recibe capacitación en la institución donde trabaja, tiene pertenencia a la universidad, hay mejor desempeño y esfuerzo en el aula, en vida académica</p>	<p>con medios electrónicos y si hay apertura por parte de las autoridades</p>		
Beatriz	<p>Ofrecer lo mejor, antes universidad igual a estatus, pero al ser más accesible el ingreso, ya no más excelencia, menor calidad. Calidad implica, por parte del maestro, exigencia, experiencia, conocimiento, dominio parcial de la especialidad, dedicación, puntualidad, interés, no es nana.</p>		<p>Tomar en cuenta a los alumnos de forma objetiva, no permisividad, primero requerir estudio, tener e impartir conocimiento, atención a los alumnos, mas no reconocer que son todo poderosos, presentar interés por los discente; corregir errores, sugerir soluciones a problemas, más no transigir en respeto, evaluación. Presentación personal adecuada, sin lujos no en fachas, la clase no es terapia de grupo, ni consulta gratis de cualquier tema</p>	<p>Es ambigua, disfraza muchos aspectos, hay muchos requisitos, pero las escuelas lo disfrazan todo. Se refieren mucho a datos estadísticos más que a calidad</p>	<p>Hay que dar apoyo al profesor, comunicación efectiva y veraz de temas relacionados con docencia, asistencia, contenidos del programa, etc., trato amable, el docente no es títere, requiere de ser considerado como académico responsable. Engranaje adecuado directivos, coordinadores docentes, pagos adecuados y sistema administrativo eficiente. Es un honor tener a los docentes en una universidad, no al revés.</p>	<p>No son representativas, son totalmente subjetivas. El alumno al sentirse reprendido, corregido, evaluado en clase, normalmente se desquita del maestro en la evaluación. Son raros los casos donde son objetivos. Para evaluar al maestro a que conocerlo, conocer sus capacidades y sus alcances, el porqué de sus instrucciones y la dificultad de la materia, aquí no pasa eso, consideran solamente la puntualidad, la forma de vestir, o aspectos que nada tienen que ver con la calidad del docente.</p>

## Maestría en Educación

	<b><i>De haber estudios de maestría en la Universidad habría participación</i></b>	<b><i>Cómo debiera ser, que tendría que tener</i></b>
Irene	Sí, de hecho hay maestros muy interesados. Cursos prácticos, cuáles son las cosas nuevas, las dinámicas, cómo concentrarse y no dispersarse.	Didáctica, Pedagogía, Evaluación
Ana María	Sí, se necesita un departamento de pedagogía. Análisis de programas, formas de enseñanza, cultura en educación.	Cursos para ponerse al día en aspectos educativos en el salón de clase, conocimientos filosóficos y pedagógicos que ayuden al docente a impartir mejor su clase y a reconocer aspectos de calidad.
Salustio	Sí, aspectos docentes, nosotros no somos profesionales de la docencia, requerimos lectura, experiencia, somos empíricos.	Aspectos concretos que nos ayuden, algo tangible, ya no teoría,
Oscar	Claro, yo soy promotor, me interesa mucho,	Centro de formación continua, cursos aislados como diplomados, estrategias pedagógicas, metodológicas y tecnológicas.
Beatriz	Sí, sí. Sería benéfica, me interesaría.	Enfocada a darse cuenta de los errores que cometes, a desarrollar habilidades, tomar ideas nuevas descubrir que hay otras líneas mejores y más efectivas. Quizá por diplomados, se completa una maestría.

## Resumen de evaluación histórica. Profesor: Limón Boyce Irene Catalina (00221381)

Evaluaciones de la escuela de Centro de Lenguas 25-May-10

Periodo	Promedio del Periodo 200660	Promedio del Periodo 200710	Promedio del Periodo 200760	Promedio del Periodo 200810	Promedio del Periodo 200860	Promedio del Periodo 200910	Promedio del Periodo 200940	Promedio del Periodo 200960	Promedio del Periodo 201010	Promedio	Desviación
CRN											
Materia											
Escuela o Facultad											
Número de evaluadores	97	59	124	74	71	78	30	109	69	711	
Número de alumnos inscritos	121	62	125	79	76	95	31	126	81	796	
Número de grupos	5	2	4	4	2	3	1	4	3	28	
<b>Planeación de la Enseñanza</b>	<b>4.61</b>	<b>4.56</b>	<b>4.59</b>	<b>4.7</b>	<b>4.63</b>	<b>4.62</b>	<b>4.77</b>	<b>4.74</b>	<b>4.7</b>	<b>4.65</b>	<b>0.13</b>
1) El profesor comunicó el programa de la materia al inicio del curso, de manera:	4.59	4.56	4.51	4.69	4.63	4.63	4.77	4.7	4.7	4.63	0.15
2) El profesor ha logrado el cumplimiento del programa, adaptándose a las características del grupo, de manera:	4.64	4.56	4.67	4.7	4.63	4.6	4.77	4.78	4.71	4.67	0.13
<b>Habilidades y Estrategias Didácticas</b>	<b>4.6</b>	<b>4.59</b>	<b>4.54</b>	<b>4.64</b>	<b>4.65</b>	<b>4.61</b>	<b>4.74</b>	<b>4.72</b>	<b>4.69</b>	<b>4.63</b>	<b>0.12</b>
3) El profesor utiliza los recursos didácticos disponibles (computadora, proyector, impresos, pizarrón, etc.), de manera:	4.44	4.41	4.15	4.51	4.55	4.45	4.57	4.55	4.49	4.43	0.22
4) El profesor relaciona su asignatura con las demás del plan de estudios y con la práctica profesional, de manera:	4.61	4.51	4.52	4.65	4.51	4.55	4.8	4.68	4.74	4.6	0.14
5) El profesor favorece la comunicación propiciando la participación para el aprendizaje, de manera:	4.62	4.75	4.65	4.66	4.66	4.67	4.83	4.79	4.7	4.69	0.13
6) El profesor encomienda trabajos o actividades relevantes a efectuar fuera de clase, de manera:	4.53	4.59	4.48	4.61	4.63	4.59	4.7	4.71	4.68	4.6	0.15
7) El profesor motiva a pensar de manera crítica y autónoma	4.66	4.58	4.69	4.73	4.75	4.68	4.73	4.79	4.75	4.71	0.13
8) El profesor es claro y preciso al exponer contenidos y responder preguntas	4.72	4.71	4.75	4.66	4.79	4.71	4.8	4.83	4.75	4.75	0.12
<b>Evaluación del Aprendizaje</b>	<b>4.63</b>	<b>4.64</b>	<b>4.65</b>	<b>4.73</b>	<b>4.68</b>	<b>4.6</b>	<b>4.68</b>	<b>4.86</b>	<b>4.77</b>	<b>4.7</b>	<b>0.12</b>
9) El profesor utiliza formas adecuadas para evaluar el aprendizaje	4.57	4.69	4.69	4.76	4.68	4.67	4.73	4.85	4.77	4.71	0.13
10) El profesor es justo al asignar calificaciones	4.66	4.69	4.72	4.63	4.6	4.67	4.87	4.8	4.71	4.71	0.12
11) El profesor informa oportunamente los resultados retroalimentando sobre los aciertos y errores	4.65	4.54	4.6	4.73	4.73	4.54	4.63	4.85	4.74	4.68	0.16
<b>Rasgos Profesionales y Personales</b>	<b>4.71</b>	<b>4.69</b>	<b>4.69</b>	<b>4.7</b>	<b>4.72</b>	<b>4.67</b>	<b>4.74</b>	<b>4.82</b>	<b>4.79</b>	<b>4.73</b>	<b>0.09</b>
12) El profesor estimula el interés por el aprendizaje de la asignatura, de manera:	4.65	4.64	4.6	4.59	4.7	4.62	4.77	4.74	4.65	4.66	0.13
13) El profesor muestra una preparación sólida de cada clase	4.77	4.8	4.77	4.73	4.79	4.74	4.77	4.85	4.84	4.79	0.1
14) El profesor utiliza información actualizada y/o relevante	4.71	4.71	4.75	4.69	4.65	4.72	4.73	4.78	4.75	4.73	0.13
15) El profesor exige calidad en todas las actividades de aprendizaje	4.72	4.63	4.69	4.7	4.73	4.59	4.67	4.87	4.84	4.72	0.12
16) El profesor cumple con las clases programadas e inicia y termina a tiempo	4.71	4.66	4.65	4.78	4.75	4.71	4.77	4.83	4.86	4.74	0.11
<b>Identificación Institucional</b>	<b>4.65</b>	<b>4.77</b>	<b>4.74</b>	<b>4.77</b>	<b>4.77</b>	<b>4.78</b>	<b>4.8</b>	<b>4.87</b>	<b>4.81</b>	<b>4.77</b>	<b>0.1</b>
17) El profesor es respetuoso, ético y proyecta actitudes positivas hacia la Universidad, la vida y la responsabilidad social	4.68	4.81	4.83	4.85	4.87	4.82	4.87	4.93	4.83	4.83	0.11
18) El profesor ha contribuido a mi formación integral, tanto humana como profesional, de manera:	4.62	4.73	4.65	4.69	4.68	4.73	4.73	4.81	4.8	4.71	0.11
<b>Valoración Promedio del Profesor (VPP)</b>	<b>4.64</b>	<b>4.64</b>	<b>4.63</b>	<b>4.69</b>	<b>4.69</b>	<b>4.64</b>	<b>4.74</b>	<b>4.79</b>	<b>4.74</b>	<b>4.69</b>	<b>0.1</b>
<b>Valoración Global del Profesor</b>	<b>4.64</b>	<b>4.59</b>	<b>4.66</b>	<b>4.59</b>	<b>4.67</b>	<b>4.75</b>	<b>4.75</b>	<b>4.82</b>	<b>4.73</b>	<b>4.69</b>	<b>0.11</b>
19) El desempeño general del profesor ha sido:	4.69	4.71	4.73	4.72	4.73	4.79	4.73	4.87	4.81	4.76	0.1
20) En el curso, el aprendizaje logrado ha sido:	4.6	4.47	4.6	4.47	4.61	4.71	4.77	4.77	4.65	4.63	0.15
<b>Valoración General del Curso</b>	<b>4.6</b>	<b>4.62</b>	<b>4.54</b>	<b>4.53</b>	<b>4.61</b>	<b>4.68</b>	<b>4.56</b>	<b>4.72</b>	<b>4.64</b>	<b>4.61</b>	<b>0.15</b>
21) El interés y la relevancia del curso han sido:	4.56	4.63	4.6	4.47	4.62	4.64	4.67	4.77	4.64	4.62	0.17
22) La carga de trabajo del curso ha sido:	4.58	4.59	4.51	4.53	4.59	4.68	4.43	4.65	4.61	4.58	0.15
23) El nivel de reto y la dificultad del curso han sido:	4.68	4.63	4.5	4.58	4.62	4.71	4.57	4.73	4.67	4.63	0.16

## Resumen de evaluación histórica. Profesor: Bravo Montero Ana María (00221324)

Evaluaciones de la escuela de Economía y Negocios 25-May-10

Periodo Promedio del Periodo 200660 Promedio del Periodo 200710 Promedio del Periodo 200760 Promedio del Periodo 200810 Promedio del Periodo 200860 Promedio del Periodo 200910 Promedio del Periodo 200940 Promedio del Periodo 200960 Promedio del Periodo 201010

CRN

Materia

Escuela o Facultad

Número de evaluadores 35 66 61 70 36 35 15 34 50

Número de alumnos inscritos 41 69 64 71 36 35 15 37 51

Número de grupos 4 3 4 3 2 2 1 3 3

**Planeación de la Enseñanza** 4.57 4.19 4.3 4.41 4.53 4.41 4.5 4.44 4.49

1) El profesor comunicó el programa de la materia al inicio del curso, de manera: 4.63 4.32 4.41 4.51 4.53 4.49 4.53 4.5 4.54

2) El profesor ha logrado el cumplimiento del programa, adaptándose a las características del grupo, de manera: 4.51 4.06 4.18 4.3 4.53 4.34 4.47 4.38 4.44

**Habilidades y Estrategias Didácticas** 4.52 4.05 4.16 4.54 4.41 4.52 4.5 4.35

3) El profesor utiliza los recursos didácticos disponibles (computadora, proyector, impresos, pizarrón, etc.), de manera: 4.43 3.98 4.05 3.91 4.19 4.14 4.27 4.5 4.16

4) El profesor relaciona su asignatura con las demás del plan de estudios y con la práctica profesional, de manera: 4.49 4.15 4.1 4.13 4.5 4.49 4.53 4.47 4.34

5) El profesor favorece la comunicación propiciando la participación para el aprendizaje, de manera: 4.6 4.09 3.87 4.19 4.69 4.51 4.53 4.47 4.34

6) El profesor encomienda trabajos o actividades relevantes a efectuar fuera de clase, de manera: 4.66 4.21 4.31 4.24 4.75 4.6 4.67 4.53 4.48

7) El profesor motiva a pensar de manera crítica y autónoma 4.51 4.03 4.15 4.29 4.53 4.31 4.67 4.47 4.4

8) El profesor es claro y preciso al exponer contenidos y responder preguntas 4.46 3.82 3.89 4.19 4.56 4.43 4.47 4.59 4.36

**Evaluación del Aprendizaje** 4.61 4.28 4.34 4.44 4.74 4.59 4.67 4.56 4.54

9) El profesor utiliza formas adecuadas para evaluar el aprendizaje 4.57 4.21 4.26 4.29 4.64 4.51 4.47 4.59 4.44

10) El profesor es justo al asignar calificaciones 4.66 4.32 4.39 4.56 4.75 4.71 4.73 4.56 4.56

11) El profesor informa oportunamente los resultados retroalimentando sobre los aciertos y errores 4.6 4.3 4.36 4.47 4.83 4.54 4.8 4.53 4.62

**Rasgos Profesionales y Personales** 4.61 4.25 4.25 4.37 4.74 4.61 4.68 4.53 4.56

12) El profesor estimula el interés por el aprendizaje de la asignatura, de manera: 4.57 4 3.87 4.1 4.61 4.34 4.6 4.38 4.34

13) El profesor muestra una preparación sólida de cada clase 4.66 4.36 4.28 4.57 4.86 4.83 4.8 4.71 4.72

14) El profesor utiliza información actualizada y/o relevante 4.49 4.09 4.26 4.16 4.78 4.4 4.33 4.47 4.36

15) El profesor exige calidad en todas las actividades de aprendizaje 4.63 4.33 4.31 4.4 4.69 4.66 4.87 4.47 4.66

16) El profesor cumple con las clases programadas e inicia y termina a tiempo 4.69 4.48 4.54 4.64 4.78 4.83 4.8 4.62 4.7

**Identificación Institucional** 4.56 4.28 4.39 4.53 4.71 4.59 4.73 4.47 4.58

17) El profesor es respetuoso, ético y proyecta actitudes positivas hacia la Universidad, la vida y la responsabilidad social 4.74 4.53 4.7 4.76 4.83 4.86 4.87 4.65 4.74

18) El profesor ha contribuido a mi formación integral, tanto humana como profesional, de manera: 4.37 4.03 4.07 4.3 4.58 4.31 4.6 4.29 4.42

**Valoración Promedio del Profesor (VPP)** 4.57 4.19 4.22 4.33 4.65 4.52 4.61 4.51 4.48

**Valoración Global del Profesor** 4.47 3.97 4.02 4.26 4.38 4.44 4.53 4.5 4.45

19) El desempeño general del profesor ha sido: 4.49 4.14 4.11 4.39 4.75 4.6 4.8 4.65 4.54

20) En el curso, el aprendizaje logrado ha sido: 4.46 3.8 3.92 4.13 4 4.29 4.27 4.35 4.36

**Valoración General del Curso** 4.64 4.24 4.25 4.4 4.47 4.4 4.64 4.49 4.4

21) El interés y la relevancia del curso han sido: 4.43 3.95 3.85 4.17 4.28 4.17 4.4 4.44 4.2

22) La carga de trabajo del curso ha sido: 4.74 4.36 4.39 4.4 4.53 4.46 4.73 4.47 4.42

23) El nivel de reto y la dificultad del curso han sido: 4.74 4.41 4.51 4.63 4.61 4.57 4.8 4.56 4.58